دراسات في التربية

استراتيجيات ما وراء المعرفة (K-W-L) وتنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد

تأليف الدكتور
عمر صاحب الأمير الشريف

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

371.2

ص . ع

صاحب الأمير ، عمر.

استراتيجيات ما وراء المعرفة (K-w-l) وتنمية مهارات الفهم القرآئي والاستماع الناقد، عمر صاحب الأمير الشريف .- ط1.- دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. 2022م، 344ص ؛ 17 *24 (دراسات في التربية).

تدمك : 5 – 771 – 308 – 977 – 978

1. التعليم العالي – تنظيم وإدارة
أ - العنوان

رقم الإيداع : 14175

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز

هاتف- فاكس : 0020472550341 محمول : 00201277554725 -00201097564757

E-mail: elelm_aleman@yahoo.com

elelm_aleman2016@hotmail.com

2022

إهداء

إلى أبي طيب الله ثراه

أمي

إلى زوجتي

إلى ابنيَّ:

يوسف ويحيى

إلى ابنتي:

إيمان وأسماء

المؤلف د/ عمر صاحب الأمير الشريف

مقدمة

موضوع هذا الكتاب استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبدأت فكرة الكتاب ببناء قائمتين لمهارتي: الفهم القرائي، والإملاء يمكن أن تفيد التلاميذ كثيرًا فى فهم طبيعة مادة القراءة؛ واستخدام مهارات الفهم والاستماع في تحسين القراءة لديهم، وتوظيفها في حياتهم العملية؛ بسبب التغيرات المتلاحقة التي يمر بها الوطن محليًا وإقليميًا آنذاك، بل وتفيد الطلاب فى المراحل العليا من التعليم إذا تم تطبيق ما توصل إليه المؤلف من نتائج؛ وأتت فكرة الكتاب عقب ثورات ما يسمى بالربيع العربي؛ وسعي البعض لاستغلالها لتلويث مسامع وفهم التلاميذ لإفساد أوطانهم وقد نجحوا لولا حماية الله عز وجل لوطننا الغالي مصر، ووعي أبنائها المخلصين الذين لم يستجيبوا لدعوات التخريب بوسائل التواصل الاجتماعي، والقنوات المفتوحة المسموعة والمرئية والصحف الإلكترونية والورقية، والتي أثبتت أهمية هذة الاستراتيجية الملحة في إدارة عملية التعلم، ومحاربة ذلك باستخدام مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد.

ونظرًا لاهتمام المؤلف بمجال المناهج وطرق التدريس حسب تخصصه كان عليه أن يستخدم استراتيجية (L-W-K) كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس فى تنمية مهارات: الفهم القرائي، والاستماع الناقد لدى

التلاميذ، فقد أضاف المؤلف بذلك استراتيجية جديدة؛ لتنمية مهارات مادة اللغة العربية المستهدفة بالكتاب تتفق مع توجهات الدولة في تحسين مهارات القرائية في الوقت الحاضر لدى تلاميذ التعليم العام؛ لأهمية الاستراتيجية في تعليم القرائية والاستماع لمراحل التعليم وتدريب المعلمين، مع إمكانية الاستفادة بها فى فروع أخرى من اللغة العربية، تمد الباحثين بإطار نظرى فى مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة كمرجع لبناء دراساتهم، واهتم أن تكون الموضوعات التى وردت بالاختبارات لها علاقة بحياة التلاميذ وحاضرهم ومستقبلهم، وما يتبع ذلك من أدوات تقويم تعتمد على الأسئلة الموضوعية؛ تعتمد على مهارات محددة حسب الدروس المقررة على التلاميذ مع إدخال موضوعات أخرى تساعدهم على القراءة المتحررة واكتساب مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد، وذلك لكل درس؛ وقدم المؤلف موضوعات وأنشطة إثرائية بموضوعات القراءة بكتاب التلميذ؛ لتسهيل محتوى المقرر.

المؤلف

أولاً- قائمة المحتويات

ثانيًا- قائمة الجداول

ثالثاً- قائمة الأشكال التوضيحية

.7	متوسطات التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكل مهارة من مهارات مستوى الفهم الناقد وفى المستوى ككل الفروق بين متوسطات التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكل مهارة من مهارات مستوى الفهم الإبداعي في كل مهارة على حدة وفى المستوى ككل	209
.8	الفرق بين متوسطى التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار الاستماع الناقد	211
.9	متوسط التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار الاستماع الناقد في كل مهارة على حدة	222

الفصل الأول
استراتيجيات ماوراء المعرفة وتنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد

1- المقدمة.

2- الإحساس بمشكلة الدراسة.

3- تحديد مشكلة الدراسة.

4- أسئلة الدراسة.

5- حدود الدراسة.

6- فروض الدراسة.

7- منهج الدراسة.

8- مصطلحات الدراسة.

9- الإجراءات.

10- أهمية الدراسة.

الفصل الأول

استراتيجيات ماوراء المعرفة وتنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد

المقدمة:

اهتم كثير من الباحثين والتربويين فى العقد الأول من القرن الحادى والعشرين باستراتيجيات التعلم الحديثة وتوظيفها فى العملية التعليمية وخاصة فى مجال المناهج وطرق التدريس، وتزايد هذا الاهتمام بتعليم التلاميذ كيف يتعلمون لتعزيز قدرتهم على حل مشكلاتهم وصولاً للقرار الصحيح دون الحاجة إلى حشو أذهانهم بالمعلومات بلا فائدة، بل من خلال تنمية طرائق تفكيرهم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وظهر مفهوم ما وراء المعرفة على يد جون فلافل " *John Flavell* "فى منتصف السبعينيات، وهو أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة *Metacognition* فى البحث التربوى. (نايل يوسف سيف، عبد الرازق مختار محمود، 2009، 240)؛ وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم فى عقد الثمانينيات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام؛ نظرًا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار.

(فتحى عبد الرحمن جروان، 2002، 51)

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها الإجـراءات العقليـة التـي يتبعها المتعلم لإدارة عملية تعلمه، وهى تعنى قدرة المتعلم عـلى معرفـة تفكـيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أو مهمـة مـا، وهنـاك مـن يصـفونها بأنهـا العمليـات الخاصة بتوجيه الانتباه أثناء التعلم، وتخطيط وتنظيم عمليـة الـتعلم، ومراقبتهـا ومراجعتها وتقويمها. (حسن شحاتة، زينب النجار، 2003، 42-43)، وتعـد استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) إحدى اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة التي تهدف إلى مساعدة المتعلم على مراقبة عملية تعلمه قبل القـراءة أو الاستماع وأثنائهما وبعد حدوثهما، فهي تتيح للتلميذ تحديد ما الذي يعرفـه فى النص المقروء أو المسموع، وما الـذي يريـد أن يعرفـه قبـل البـدء في القـراءة أو الاستماع، ثم تحديد ما الذي تعلمه أثناءهمـا وبعـد الانتهـاء مـنهما *El-Koumy, (2004, 24-25)*

وتتكون استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) مـن ثلاثـة أعمدة *(K -W -L):* فحرف *k* اختصار لكلمة *(know)* لتنشيط المعرفة السـابقة، وحرف *w* اختصار لكلمـة *(want)* يقصـد بهـا مـاذا أريـد أن أتعلـم مـن هـذا الموضوع، وحرف L اختصار لكلمة *(Learn)* ويقصد بها ما الذي تعلمتـه عـن هذا الموضوع. (رج مارزانو وآخرون، 1998، 41)

وتنفذ استراتيجية *(K-W-L)* بتقسيم التلاميذ فى الصـف إلى مجموعـات رباعية وتوزع المهام المراد تعلمها على المجموعات، وتقوم كـل مجموعـة بإعـداد بطاقة التعلم الخاصة بها وهى عبارة عن لوحة مقسمة إلى ثلاثة أعمـدة، يسـجل فى: العمود الأول: المعلومات التى يعرفها التلاميذ فى المجموعة تحت كلمة (ماذا أعرف؟)، والعمود الثانى: المعلومات التى سيعرفونها عن المهمة تحت (ماذا أريد

أن أعرف؟)، والعمود الثالث: المعلومات والمهارات التى تعلموها تحت (ماذا تعلمت بالفعل؟) وتبدأ المجموعات بتدوين ما يعرفونه حول الظاهرة المدروسة والمعلومات التى يعلمونها بالرجوع إلى المصادر الموضحة وإلى المعلم، ثم يناقش المعلم المجموعات ويصحح الأخطاء ويعزز الإجابات الصحيحة، ويكتب التقارير النهائية مستعينًا بأفراد المجموعات.

(وزارة التربية والتعليم، 2009، 22).

وقد يطلب المعلم من التلاميذ الاستعانة بما كتبوه في كل حصة حتى يتمكنوا من تنشيط المعرفة السابقة لديهم، التي تتطلب منهم استحضار ما يعرفون من معتقدات الفرد عن نفسه كمتعلم جيد، ومن أنشطة يومية، وأحداث حياتية، وخبرات مجتمعية. (ناصر على محمد، 2009، 64)، فأوضح *(Molly, (1994* أنه يمكن ملء الأعمدة السابقة، وكتابة الأسئلة والأفكار وما توصل إلية التلاميذ بطريقة فردية أو جماعية، وأوصت دراسة محمد جابر قاسم، كريمة مطر المزروعى (2009) إلى ضرورة التركيز على إيجابية التلاميذ أثناء تناول النصوص القرائية، وتدريبهم على دراستها عن طريق التفكير الجماعى ومناقشة الأفكار الواردة فى النص وتبادل الآراء فيما جاء فيه.

وأشارت دراسة (Ferguson, 2001) إلى أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الفَهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (المجموعة التجريبية)، وضعف تلاميذ المجموعة الضابطة فى مستوى الفهم نتيجة استخدام طرق تقليدية، في حين كانت تدرس المجموعة الضابطة باستراتيجية التلخيص بوصفها استراتيجية معرفية.

ولقد أثَّر الافتقار لطرق تدريس حديثة على تدريس مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد؛ مما أدى إلى سير دروس تعليم القراءة والاستماع في شكل تقليدى تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وإلى انخفاض مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في فهم ونقد المادة المقروءة والمسموعة، ويرجع هذا لاعتماد كثير من معلمى اللغة العربية على الطرق التقليدية فى تدريسهم، واستنتجت دراسة يسرى أحمد سيد (2005) فعالية برنامج تدريبي مقترح في ما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفَهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم عن طريق استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته)، واستنتجت دراسة محمد السيد أحمد (2009) فعالية استراتيجية *(K-W-L)* فى تنمية التحصيل والتفكير الناقد وتعديل الاتجاه نحو دراسة القواعد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولذلك أوصت دراسة نورا محمد أمين (2011) بضرورة تشجيع الموجهين والمعلمين على تبنى طرائق تدريسية حديثة تمكن المتعلم من استخدام مهاراته الخاصة، وتحمل المسئولية الشخصية للتعلم.

والطريقة التقليدية مجموعة من الأداءات والسلوك التدريسى الذى يشيع بين فئة عريضة من معلمى المادة الدراسية والذى تحكمه معتقدات تربوية قديمة تعنى بثقافة الذاكرة، وتدور حول ثلاثية: التلقين والحفظ والاسترجاع، حيث إن التعليم للامتحانات وليس للحياة، ويطلق عليها أيضًا الطريقة المعتادة أو الطريقة السائدة.

(حسن شحاتة، زينب النجار، 2003، 212)

وهــدفت دراســة مصــطفى إســماعيل موســى (2001) إلى معرفــة أثــر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفَهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسـئلة لـدى تلاميـذ الصـف الأول الإعـدادي، حيـث أكـدت تـدني مستويات تلاميذ التعليم العام في الفَهم القرائي بأنواعه ومستوياته، ويزداد هـذا الضعف في الأنواع والمستويات العليا مـن الفَهـم ولا توجـد مسـاعدات كافيـة للتلاميذ للتغلب على هذه الصعوبات، مع فاعلية استراتيجيات مـا وراء المعرفـة في تحسين الفهم القرائـي لـدى التلاميـذ، وأوصـت دراسـة محمـد لطفـى جـاد (2003) بضرورة إعادة النظر فى تقويم تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة فى القـراءة، بحيث يشمل التقويم مهارات الفهم القرائى المختلفـة – المبـاشر، الاسـتنتاجى، الناقـد، التـذوقى-، وأكـدت دراسـة جمـال مصـطفى العيسـوي، محمـد عبيـد الظنحانى (2006) تدني مستويات تلميذات الصف السابع في مستويات الفهـم القرائي اللازمة لهن بوجه عام.

واستنتجت دراسة إيمان فتحي أحمد (2006) أن ثمة قرائن قويـة، وشـبه إجماع على أن مناهج اللغة العربية في التعليم قبل الجـامعي– بعامـة وفي المرحلـة الإعدادية بخاصة – تعـاني اضـطرابات في التنفيـذ والتقـويم، ونـتج عـن هـذا القصور تدنٍ واضح في مسـتوى الأداء اللغـوي للمتعلمـين اسـتقبالاً وإنتاجًـا، وأوصت دراسة حنان أحمـد محمـد (2013) بضرـورة إعـادة النظـر في الطـرق التقليدية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تنمية مهارات اللغة العربية.

وحيث إن استراتيجية *(K-W-L)* واحدة من استراتيجيات ما وراء المعرفة فقد أظهرت نتائج بعضُ الدراسات أهميتها في تنمية مهارات الفَهم القرائي، مثل: دراسة *(Shelley,(1997* التي استنتجت فاعلية استراتيجية *(K-W-L)* في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصفين الثالث والخامس الابتدائى.

وهدفت دراسة *(Mattar, 2006)* إلى معرفة الآثار المترتبة على تعليم القراءة والفَهم والاستجابة باستخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) على أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادى في مادة اللغة الإنجليزية، وكشفت نتائج هذه الدراسة المنهجية أثرها في تحسين أداء التلاميذ في القراءة والفَهم، فضلاً عن سرعة الاستجابة.

وكشفت دراسة مصطفى إسماعيل موسى (2003) عن افتقاد التكامل بين الاستماع والقراءة في تعلم اللغة، وعن قصور شديد في جانبي الدراسة الميدانية والبحث النظري، وأوصت الدراسة بتوفير بيئة تعليمية تعزز التكامل بين فني القراءة والاستماع عن طريق استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، ويرجع وجود ضعف لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مهارات الفهم الاستماعى إلى طريقة التدريس المتبعة التى تهمل فن الاستماع ومهاراته؛ حيث لا يوجد محتوى له فى منهج اللغة العربية، ولم يخصص له وقت فى الجدول الدراسى. (ثناء عبد المنعم رجب، 2004، 17).

وعلى الرغم من وجود دراسات أجريت في مجال الاستماع الناقد، فقد أظهرت بعض الدراسات ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في هذه المهارات فقد أثبتت دراسة جمال سليمان عطية (2005) تدني مستوى تلاميذ الصف الثالث

الإعدادي في الاستماع؛ نتيجة لعدم استخدام المستويات المعيارية لتنمية مهارات الاستماع العامة والناقدة في مادة اللغة العربية، وقد أشارت دراسة عمرو كمال أحمد (2009) إلى إهمال تدريس الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بصفة عامة والاستماع الناقد بصورة خاصة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي بوصفها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع العامة والناقدة.

كما استنتجت دراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم وآخرين (2011) ضعف طالبات كلية التربية الأساسية في مهارات الاستماع الناقد بدولة الكويت، والذي يستلزم بناء برامج إثرائية لهن، بالإضافة إلى تدريبهن تدريبًا مستمرًا على هذه المهارات.

وقد يرجع سبب إهمال الاستماع إلى الاعتقادات الخاطئة والأساليب التربوية غير الصحيحة، مثل الاعتقاد بأن: مهارة الاستماع كغيرها مِن المهارات تنمو بشكل طبيعي كالمشي والكلام، ومهارة الاستماع تستعصي على البحث العلمي والقياس الكمي، وأن السماع هو الاستماع ولا فرق كبير بينهما، وأن الإنسان يقضي معظم وقته متكلمًا أو قارئًا أكثر منه سامعًا، ويضاف إلى الاعتقادات السابقة أمور أخرى منها قلة البحث العلمي الذي أجرى في ميدان الاستماع، وعدم تدريب المعلمين على تدريسه، وعدم توفير أدوات موضوعية لقياسه، ومن ثم تقويم مستوى الطلاب فيه.

(رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، 2000، 82).

تبين مما سبق وجود ارتباط بين القراءة والاستماع بصفة خاصة كمهارتي استقبال، كما يعد التفكير الناقد ومهارات الاستماع الناقد مهارات عليا للفَهم، لذا حرصت الدراسة على إبراز هذه العلاقة كسبيل لتنمية مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد عن طريق إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهى استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته)، ومن الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم في القراءة والاستماع: دراسة (*Abou Hadid, 2000)* حيث أشارت نتائجها إلى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة والاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ونظرًا لأهمية مهارات الاستماع الناقد، وحاجة التلاميذ الملحة لاكتساب مهاراته، فقد هدفت دراسة ياسر محمد على (2001) إلى تنمية مهاراته لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصلت إلى قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لهم مع فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ الذين استخدموا استدعاء مكتوب للمعرفة السابقة أثناء الاستماع وبعده وبين متوسطات درجات التلاميذ الذين لم يستخدموا ذلك في مهارات الاستماع.

الاحساس بمشكلة الدراسة:

مما سبق يمكن القول: إن مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد ضرورية في جميع المراحل التعليمية للتلاميذ، إلا أنها تحتاج إلى جهد ولإكسابها وتنميتها عند التلاميذ في المرحلة الإعدادية، حيث تصل القدرات العقلية للتلميذ فيها إلى درجة من النمو تجعله قادرًاعلى القراءة الموسعة والاستماع الناقد باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة، إلا أنه لم توجد دراسة عربية- على حد علم الباحث- قد تناولت تنمية بعض مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد عن طريق استخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- **وقد عرض المؤلف الدراسات السابقة فى أربعة محاور فيما يلى:**

أ- دراسات تتعلق باستراتيجيات ما وراء المعرفة:

أوصت دراسة إبراهيم أحمد بهلول (2004) بضرورة تزويد معلمى اللغة العربية وموجهيها بما أسفرت عنه نتائج بعض البحوث والدراسات التربوية التى أجريت فى مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تعليم القراءة، وتبصيرهم بأن دورهم فى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تعليم القراءة ينبغى أن يتغير من مجرد أنهم مصدر للمعلومات فى ظل الطرائق التقليدية إلى كونهم مراقبين ومرشدين لطلابهم.

كما أوصت دراسة على عبد العظيم سلام (2004) بضرورة إعادة النظر فى الطرق المستخدمة بالفعل لتعليم القراءة فى جميع مراحل التعليم العام،

واستخدام الاستراتيجيات التى تبنتها دراسته كاستراتيجيات استيعاب المقروء وما وراء المعرفة، وأثبتت دراسة ريم أحمد عبد العظيم (2008) فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات القراءة للدراسة (ككل)، والقراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى للاختبار لدى طالبات المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة عبد الرحمن الهاشمى، قطنة أحمد مستريحى (2008) إلى بيان أثر برنامج تعليمى قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسى، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة عند مستوى (0.05)، فى أداء الطلبة على اختبار مهارات الاستماع الناقد (الدرجة الكلية)، وفى كل مهارة من هذه المهارات على حدة، واقترحت دراسة أمانى حلمى عبد الحميد (2008) دراسة فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية.

واستنتجت دراسة عبد الحميد زهري سعد (2009) فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفَهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، واستخدمت دراسة محمد أبو زهرة (2010) برنامجًا قائمًا على استراتيجيات ما وراء المعرفة (النمذجة) فى علاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوصت الدراسة بإعادة صياغة مقررات اللغة العربية وبرامج تعليم الكتابة فى مختلف المراحل الدراسية فى ضوء برامج واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأوصت دراسة رحاب محمد عليوة (2010) بضرورة تدريب المعلمين والتلاميذ على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستماع.

وأفادت الدراسات السابقة فى تحديد مفهوم ما وراء المعرفة ومكوناتها ومبادئها وبعض استراتيجياتها ودورها فى تدريس القراءة والاستماع، واختيار إحدى استراتيجياتها (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد، كما أفادت فى تطبيق الاستراتيجية موضوع الكتاب بما يناسب تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ودروس القراءة وأنشطة الاستماع.

ب- دراسات تتعلق باستراتيجية (K-W-L):

حيث أثبتت دراسة فايزة السيد محمد، ومحمد السيد أحمد (2003) فعالية استراتيجية *(K-W-L)* فى تنمية أنماط الفهم القرائى فى النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الأول الثانوى، وقد أوصت دراسة محمد السيد أحمد (2009) بضرورة إجراء العديد من البحوث حول استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودورها فى شتى فروع اللغة العربية وخاصة استراتيجية *(K-W-L)*، وفى شتى المراحل التعليمية، وهدفت دراسة فهد بن عبد العزيز أبانمى (2010) إلى تحديد فاعلية استراتيجية *(K-W-L)* فى تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، وتوصلت الدراسة فى نتائجها إلى فاعلية استراتيجية *((K-W-L* فى تنمية مهارات استيعاب الحديث (ككل) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدى.

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات التى تناولت استراتيجية *(K-W-L)* تم استنتاج ما يلى:

- أن استراتيجية *(K-W-L)* كانت أكثر استخدامًا مع فهم المقروء وأنها فعالة فى تنمية مهارات الفهم القرائى، ويمكن استخدامها فى المراحل التعليمية المختلفة، ومن ثم يمكن استخدامها مع تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- أن الأساس الذى قامت عليه خطوات الاستراتيجية لتنمية مهارات الفهم القرائى يصلح لتنمية مهارات الاستماع بعامة كما ورد فى (رج مارزانو، 1998، 41)، وبالتالى يمكن استخدامها فى تنمية مهارات الاستماع الناقد، وهذا يظهر ما لهذه الاستراتيجية من أهمية.

ج- دراسات تتعلق بالفهم القرائى:

- حيث هدفت دراسة رانيا محمد هلال (2007) إلى بيان فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.
- واستخلصت دراسة أحمد محمد حسين (2007) فعالية برنامج فى تنمية مهارات الاستماع الناقد وتنمية المستويات القرائية المختلفة (المستوى

الحرفى، المستوى التفسيرى، المستوى الناقد) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

- وأوصت دراسة محمد حسين على (2011) بضرورة تشجيع معلمى اللغة العربية بالمراحل المختلفة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى مستخدمًا استراتيجية مقترحة مع طلاب الصف الأول الثانوى.

من الدراسات السابقة التى تناولت الفهم القرائى تم التوصل إلى مجموعة من مهارات الفهم القرائى المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وكذلك بعض الاستراتيجيات المناسبة لتنمية هذه المهارات، ومن ثم استخدام إحداها فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف نفسه.

د- دراسات تتعلق بالاستماع الناقد:

- حيث هدفت دراسة أحمد محمد محمد (2003) إلى دراسة أثر استخدام المدخل المسرحى فى تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) لصالح المجموعة التجريبية فى ثلاث مهارات للاستماع الناقد هى: استنتاج الأحكام الصحيحة، التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ، استنتاج النتائج، وتمت الاستفادة من هذه الدراسة فى الإطار النظرى، وبناء أدوات الدراسة.

- وتوصلت دراسة جمال سليمان عطية (2005) إلى أن نتيجة الطلاب فى مؤشرات المعيار الثانى (نقد المسموع) معظمها ما بين المتوسطة والمنخفضة لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى، وأوصت الدراسة بأهمية بناء برامج لتعليم الاستماع فى ضوء المستويات المعيارية وتطوير استراتيجيات التدريس فى ضوئها، وكذلك تطوير الكتب الدراسية وأدلة المعلمين، وأفادت الدراسة الباحث فى الربط بين معايير الاستماع والدراسة الحالية، والتوصل لمهارات الاستماع الناقد كاتجاه جديد للجودة بمدارس التعليم العام.
- وأوصت دراسة مرضى بن غرم الله الزهرانى (2008) فى ضوء نتائجها بالأخذ بالاتجاهات الحديثة فى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ، وتوفير مواقف الاستماع المناسبة لهم، وتعويدهم على إبداء الرأى والنقد والحكم.
- كما أوصت دراسة نجلاء يوسف حواس (2010) بضرورة الاهتمام بتقويم أداء الطلاب فى جميع المراحل الدراسية فى مهارات الاستماع العامة والناقدة، على أن يكون للاستماع نصيب فى درجات اللغة العربية.

وقد أفادت الدراسات السابقة التى تناولت مهارات الاستماع الناقد فى بناء قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة للتلاميذ مجموعة الدراسة، وأداة القياس الخاصة بها، وكذلك إمكانية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الاستماع بعامة، وبالتالى استخدامها لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بخاصة.

الخلاصة من الدراسات السابقة:

ويتضح من العرض السابق للدراسات السابقة بعض الاستنتاجات يمكن إيجازها فيما يلى:

1 –هناك أثر للخلفية المعرفية والتعليمية على الأداء القرائى والاستماعى للتلاميذ.

2 –هناك علاقة بين فهم المقروء وفهم المسموع.

3 – هناك علاقة بين الذكاء واكتساب مهارات الاستماع الناقد، وعلاقة موجبة بين الاستماع والقراءة.

4 – إثبات فاعلية البرامج المقترحة فى تنمية مهارات الفهم القرائى ومهارات الاستماع الناقد.

5 –تعددت الدراسات السابقة ما بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات القراءة وفق أهداف إجراءاتها.

6 –تباينت نتائج بعض هذه الدراسات بتنوع عينة كل بحث، وتنوع البيئة التى تمت بها.

7 –أوضحت الدراسات التى تناولت الاستماع الناقد أهمية تنمية مهارات الاستماع بعامة، والاستماع الناقد بخاصة لدى التلاميذ لما له من مردود إيجابى على تفوقهم فى دراستهم.

8 –تنوعت الدراسات فى عرضها لمهارات الاستماع وأساليب تنميتها من حيث استخدام بعض البرامج لطرق ووسائل لتنمية مهارات الاستماع،

كاستراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التعلم النشط، وبعض المداخل التدريسية كالبرنامج الكمبيوترى، والمدخل التواصلى، المدخل المسرحى، والمدخل الدرامى، والطرائف اللغوية، والأنشطة اللغوية.

9-وكشفت نتائج الدراسات السابقة عن قصور فى مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ، وبينت ضعف الاهتمام بها فى مراحل التعليم العام، وركزت هذه الدراسات على تحديد مهارات الاستماع الناقد، وبناء برامج لتنميتها، واقتراح استراتيجيات، ومداخل تعليمية، وقد تمت الاستفادة منها فى تحديد مشكلة الدراسة، من خلال نتائجها وتوصياتها.

ومن هذا الأساس الذى انتهت إليه الدراسات السابقة من حيث فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع بعامة، سعى المؤلف إلى استخدامها لبيان فاعليتها فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد بخاصة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وهذا يتطلب إجراء تجربة استطلاعية ميدانية.

الدراسة الاستطلاعية، وتضمنت:

أ- **نتائج التلاميذ:** بمتابعة المؤلف لنتائج تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2010 – 2011)، وذلك بمدرسة الطوايل الشرقية الإعدادية، وبعد فحص نتائج امتحانات الفصل الدراسي الأول، حيث حصل معظم تلاميذ هذا الصف على أقل من(65٪) في

القراءة، وهذ المستوى أقل من المستوى المطلوب فيها. (*) وحصل (53٪) من التلاميذ على درجات أقل من (50٪) في مهارات الاستماع الناقد عن طريق اختبار تشخيصي يقيس تلك المهارات وهى أقل من المستوى المطلوب. (وزارة التربية والتعليم، 2011، 38)

ب- **المقابلات:** وتم إجراء المقابلات الفردية مع خمسة وعشرين معلمًا وموجهًا (**) لمادة اللغة العربية بإدارة ساقلتة التعليمية، **وقد وجهت إليهم الأسئلة التالية:**

- هل اطلعت على معايير القراءة والاستماع للصف الثانى الإعدادى؟
- هل يتم تنمية مهارات الفَهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- هل يتم تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- ما الاستراتيجية المتبعة لديكم لتدريس مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد؟

(*) **65٪ هو مستوى الجودة المطلوب كحد أدنى في نواتج تعلم القراءة وفق إصدارات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوى (2011).**

(**) **مدرسة الطوايل الشرقية الإعدادية، مدرسة ساقلتة الإعدادية بنين، مدرسة ساقلتة الإعدادية بنات في شهر ديسمبر (2010).**

- ما دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد؟

- هل سمعت عن استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في التدريس؟ وهل استخدمتها؟

وأسفرت هذه المقابلات عن النتائج التالية:

1- يستخدم المعلمون الطريقة التقليدية في تدريس القراءة والاستماع مع ضعف الالتزام ببعض معايير القراءة والاستماع.

2- يعتقد بعض المعلمين أن حصة القراءة غير كافية للقراءة ومن ثم لا يوجد وقت للتدريب على مهارات الاستماع.

3- لم يستطع (95٪) من المعلمين معرفة بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة.

4- لم يستطع (100٪) من المعلمين معرفة استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته).

5- أقر (75٪) منهم بعدم تمكن كثير من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المهارات العليا للفَهم القرائي، و(80٪) بعدم إتقان معظم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لمهارات الاستماع الناقد، وأنه لا يوجد ما يسمى بتنمية مهارات الاستماع الناقد بالمرحلة الإعدادية.

ج-**المتابعة الشخصية للباحث:** وبالاطــلاع على معايير نواتج التعلم وخرائط المنهج الصادرة عن الهيئة القومية لضـمان جـودة التعلـيم (الهيئـة القوميـة لضمان جودة التعليم، 2009، 85)، وعلى نواتج التعلم وخـرائط المـنهج التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للصف الثاني الإعـدادي، وبـالقراءة الدقيقة للمعيار الثاني لمجال فن الاستماع والذي يتمثـل فى نقـد المسـموع وتذوقـه. (وزارة التربيـة والتعلـيم، 2009-2010، 3)، وبـالرجوع إلى مصفوفة المدى والتتابع فى مادة اللغة العربية بموقع وزارة التربية والتعليم التي تتناول معايير فَهم النص المقروء ونقد المسموع وتذوقه)موقع وزارة التربية والتعليم المصرية، 2010، ص2-5) **وجد ما يلي:**

أن كثـيرًا مـن المعلمـين لم يلتزمـوا بـبعض معـايير مهـارتى القـراءة والاستماع، ولا حتـى بـبعض معـايير طـرق التـدريس والـتعلم فى حجـرة الدراسة؛ مما أدى إلى انخفاض مستوى التلاميذ فى مهارات الفهـم القرائـي والاستماع، وهذا ما أثبتته دراسة جمال سـليمان عطيـة (2005) ومقـابلات الموجهين، كما أثبتت دراسة حنان أحمد محمـد (2013) أن الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية الذين يدرسون القـراءة للمرحلـة الإعداديـة لم يسـاير الاستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة بنسبة (41.8٪) وهو مسـتوي مـا دون الضعيف.

ولقد ظهرت الحاجـة إلى تنميـة مهـارات الفَهـم القرائـي والاسـتماع الناقد بشكل واضح لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي فى ظـل التغـيرات

المتلاحقة التي تمر بها المنطقة العربيـة، وتعـرض تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة لكم كبير من المعلومات المسموعة والمقروءة التي تجعلهـم فى حاجـة ماسـة لفهم تلك المعلومات ونقدها، وتمييز الجيد من الردىء منها، ومع ملاحظـة المؤلف لتلاميذ الصـف الثـاني الإعـدادي- الـذين يدرسـهم- تبـين لـه أن الكثيرين منهم يفتقرون إلى بعض مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقـد؛ بسبب استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات التدريس التقليديـة، ونـدرة استخدام استراتيجيات تدريس حديثة كما أثبتت نتائج الدراسات السـابقة، إضافة إلى ضعف الجهود المبذولة لتنمية هذه المهـارات مـن قِبـل المعلمـين، وإن وجدت فبصورة تقليدية وغير منظمة ودون الإشـارة إليهـا، وهـذا مـا أكدته نتائج مقابلات الموجهين والمعلمين.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق من نتائج الدراسـات السـابقة، والمقـابلات مـع معلمـي اللغة العربية وموجهيها، وتحليل نتائج التلاميـذ فى الامتحانـات، والاختبـارات التشخيصية، ودراسة معايير فني القـراءة والاسـتماع وطـرق التـدريس، ومـن خلال ملاحظة الباحث للمشكلة فى الصـفوف الدراسـية فى حصـص القـراءة تحددت مشكلة الدراسة فى "وجود ضعف لـدى معظـم تلاميـذ الصـف الثـاني الإعدادي فى بعض مهارات الفهم القرائي والاسـتماع الناقـد ونـدرة اسـتخدام استراتيجيات تدريس حديثة لعلاج هذا الضعف "، وبناءً على مـا سـبق تحـاول هذه الدراسة معرفة فاعلية إحدى اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة *(K-W-L)* في تنمية بعض مهارات الفَهم القرائي، والاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثـاني الإعدادي.

أسئلة الدراسة:

وانبثقت من هذه المشكلة الأسئلة التالية:

1- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

2- ما مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

3- ما فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية بعض مهارات الفَهم القرائى لدى تلاميذ هذا الصف؟

4- ما فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية بعض مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف نفسه ؟

5- **ما العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدى لمهارات الفهم القرائي، وبين درجاتهم في الاختبار البعدى لمهارات الاستماع الناقد؟**

حدود الدراسة:

اقتصر المؤلف على ما يلي:

- **حدود بشرية:** مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لأن مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد أساسية وهؤلاء التلاميذ يفتقرون لهذه المهارات.
- **حدود مكانية:** مدرسة الطوايل الشرقية الإعدادية التابعة لإدارة ساقلتة التعليمية بمحافظة سوهاج؛ لأنها مكان عمل المؤلف، ومدرسة الخطيب الإعدادية؛ لأنها تقع في القرية نفسها، ولما فيها من إمكانات مادية جيدة، وتسهيلات إدارية متميزة.

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012/ 2013م.
- **حدود موضوعية:** بعض مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد والتي تحصل على (80٪) فأكثر من حيث أهميتها النسبية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر المحكمين.

فروض الدراسة:

حاول المؤلف التحقق من صحة الفروض التالية:

1- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى الاختبار البعدي لمهارات الفَهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدى لمهارات الاستماع الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدى لمهارات الفهم القرائى، وبين درجاتهم في الاختبار البعدى لمهارات الاستماع الناقد.

تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته)، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية السائدة فى المدارس.

مصطلحات الدراسة:

1 - <u>فاعليـــة:</u>

تعرف الفاعلية بأنها: "مدى نجاح المعلم فى تقديم خبرات غنية ومؤثرة يمر بها المتعلمون، وتقاس كفاءة العملية التدريسية بمدى تحقيق الأهداف المحددة في مواقف التدريس وما يكتسبه المتعلمون من نواتج التعلم ". (أحمد حسين اللقانى، على أحمد الجمل، 1999، 65)

وتعرف إجرائيًا بأنها: قدرة استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) على إحداث نسبة كسب معدل في تنمية بعض مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفق قانون بلاك في ضوء الأهداف المحددة.

2 - <u>المهــارة:</u>

هي الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًا وعقليًا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف. (أحمد حسين اللقانى، على أحمد الجمل، 1999، 249)

وهى سهولة في أداء استجابة من الاستجابات أو سهولة القيام بعمل الأعمال بدقة وعلى أكمل وجه وفى أقصر وقت ممكن. (مجدي عزيز إبراهيم، 2009، 1018)

وتعرف إجرائيًا بأنها: قدرة الفرد على الأداء الدقيق القائم على الفهم والنقد لما يتعلمه عقليًا، بكفاءة عالية مع القدرة على تكييف الأداء لممارسة مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد.

3 - **استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

تعرف بأنها: أساليب ترتقي بمهارات التفكير لدى المتعلمين، وتؤدى إلى إيجابيتهم في التعلم مما يجعلهم أكثر وعيًا بالنصوص المقروءة، وما تتضمنه من معان وأفكار، والقدرة على تقويم هذه النصوص، وإعادة تنظيمها تنظيمًا وفقًا لرؤية القارئ الشخصية. (سعيد عبد الله لافى، 2012، 114)

وتعرف إجرائيًا بأنها: قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تعلم مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد وفقًا لاستراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) مع متابعة تعلمهم قبل القراءة وأثنائها وبعدها على نحو مناسب.

4 - **استراتيجية (K-W-L) [ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته]:**

هى استراتيجية لتنمية الفهم القرائي تنطلق من منهج النشاط الإبداعي الذي يراعى ميول ورغبات المتعلمين. (محمد لطفي جاد، 2003، 30)

وهي إجراء طوره *Donna Ogle* سنة 1986 يؤكد على دور الخلفية المعرفية للقارئ وغرضه من القراءة: ما أعرفه، ما أريد معرفته.

- **ما أعرفه *What I Know*** : تتضمن هذه الخطوة مرحلتين: يتعرف الطلبة موضوع المادة المقروءة ويضعونه في قائمة ما يعرفونه عن هذا الموضوع ومن ثم يعملون على تصنيف بنود القائمة.
- **ما أريد معرفته *What I want to learn:*** يحدد القارئ المجالات التي يرغب في الحصول على مزيد من المعلومات عنها.

- **ما تعلمته *What I learned:*** تسجيل ما تعلموه، وما كانوا يرغبـون في تعلمه ولم يتعلموه، ومتابعة ذلك في المسـتقبل. (راتـب قاسـم عاشـور، محمد فخري مقدادي، 2005، 96)

وتعرف إجرائيًا بأنها: إحدى الاستراتيجيات الفاعلة فى تنمية فهم المقروء والتى تساعد التلاميذ على استدعاء المعلومات السابقة حول موضوع معين، ثـم ماذا يريـدون أن يعرفـوا أو يتعلمـوا عنـه ؟، ويـتم تسـجيل مـا تعلمـوه ومـا لم يتعلموه، ويريدون تعلمه، ثم تلخيص ما تعلموه بحيث تساعد على تنمية بعض مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد فى ضوء أهداف محددة.

5 - <u>مهارات الفهم القرائي:</u>

والفهم القرائى عملية عقلية تقوم على تفسير المعـانى المتضـمنة فى الـنص المقروء بناءً على عملية تفاعلية بين ما لدى الطالب من تصورات وخـبرة سـابقة وبين المعانى الجديدة المتضمنة فى النص المقروء، ويمكن الاستدلال عـلى الفهـم القرائى عند الطلاب من خلال ما يتضمنه الفهم القرائى مـن مهـارات. (جمـال سليمان عطية، 2006، 225)

ويمكن تعريف الفهم القرائى بأنه: عملية عقلية يقوم بها القارئ بالتفاعل مع النص المقروء، لاستنتاج المعاني الضـمنية وتفسـير المقـروء والحكـم عليـه في ضوء خبراته السابقة. (جمال مصطفى العيسوي، محمد عبيد الظنحانى، 2006، 114)

كما يقصد بمهارات الفهم القرائي: قيام القارئ باستخلاص المعنى من مختلف أنواع النصوص المقروءة، نتيجة ما تراكم لديه من معرفة، وما اكتسبه من خبره عن طريق الممارسة الموجهة، وتقاس المهارة من خلال مدى تمكن القارئ من التوصل إلى الإجابات الصحيحة عن الأسئلة التي تقيسها. (منى إبراهيم اللبودى، 2011أ، 23)

وتعرف مهارات الفهم القرائى إجرائيًا بأنها: عملية عقلية يقوم بها القارئ بالتفاعل مع النص المقروء، لاستنتاج المعاني الضمنية وتفسير المقروء والحكم عليه والتفاعل معه في ضوء خلفيته المعرفية، وقراءته السابقة، ويقاس باختبار الفهم القرائى الذى أعدته الدراسة.

6 - **مهارات الاستماع الناقد:**

والاستماع الناقد: هو الاستماع لاتخاذ قرار وحسم موقف، فحين تستمع إلى متكلم في مجال متخصص فأنت تحاول أن تستمع بإصغاء لتقرر موقفك من هذا الحديث. (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2003، 160)

ويعرف بأنه: استماع قائم على التفكير الناقد، ولا يقف الطفل من ورائه على الفهم، والتحليل، والتفسير، بل يتعدى ذلك إلى مقارنة ما سمعه بما يراه ويعتقده، من خلال الخبرات السابقة، ويقوم على أساس مناقشة المسموع، وإصدار الحكم له أو عليه. (وائل زكى محمد، 2007، 14)

ويعرف إجرائيًا بأنه: مدى ما يقوم به المتعلم من نشاط عقلي، يتصل بالتذكر والفَهم، والتحليل والتفسير، والنقد والتقويم عند التعامل مع النص المسموع من خلال الخبرات السابقة، والحكم على المسموع له أو عليه بما يراه

ويعتقده، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الاستماع الناقد الذى أعدته الدراسة.

الإجراءات:

أولاً- إعداد الجانب النظري، ولذلك تم ما يلى:

1- **الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة التى تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة بهدف تحديد ما يلى:**

- ما وراء المعرفة، ماهيتها، ومكوناتها، ومبادىء تعلمها، واستراتيجياتها، وأهميتها، واستخدامها فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد.
- استراتيجية *(K-W-L)*: نشأتها، تعريفها، وأهمية المعرفة السابقة فى تدريس القراءة والاستماع، وأهمية استراتيجية *(K-W-L)*، ومراحلها، وخطوات تنفيذها فى هذا الكتاب.

2- **الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة التى تناولت الفهم القرائى لتحديد ما يلى: أهدافه، ومفهومه، وأهميته، ومستوياته، ومعاييره، ومهاراته، واستراتيجيات تدريسه.**

3- **الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة التى تناولت الاستماع بهدف تحديد ما يلى: مفهومه، وأهميته، ومعوقاته، وأنواع الاستماع وموقع الاستماع الناقد منها، أهداف تدريس الاستماع الناقد فى المرحلة الإعدادية،**

مهارات الاستماع الناقد، مراحل تدريسه، دور المعلم فى تنمية مهاراته، صفات المستمع الجيد، العلاقة بين الفهم القرائى والاستماع الناقد.

ثانيًا: تنفيذ الجانب التجريبي، ولذلك تم ما يلى:

1 – للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه "ما مهارات الفهم القرائى المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟" تم ما يلى:

- إعداد قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائى المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- وضع المهارات فى قائمة مصنفة لمستويات، تندرج تحت كل مستوى المهارات التابعة له.
- عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبة مستويات الفهم القرائى ومهاراته لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، ومدى مناسبة كل مهارة لمستوى الفهم الذى صنفت فيه.
- التوصل للقائمة النهائية بمهارات الفهم القرائى المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى ضوء آراء المحكمين.

2 – للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة ونصه "ما مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟" تم الآتي:

- إعداد قائمة مبدئية بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين؛ لبيان مدى انتماء كل مهارة لمهارات الاستماع الناقد، ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

- التوصل للقائمة النهائية بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى ضوء أراء المحكمين.

3 -**إعداد أداتى القياس (اختبار الفهم القرائى، واختبار الاستماع الناقد)، وقد سار إعداد كلٍ منهما وفق الخطوات التالية:**

أ- تحديد الهدف منه.

ب- تحديد أسس بنائه ومفرداته.

ج- تصنيف مفرداته تبعًا لمهاراته ومستوياته.

د- صياغة تعليماته.

هـ- تحديد طريقة تصحيحة.

و- عرض صورته المبدئية على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.

ل- تعديله وفقًا لآراء المحكمين.

م- تطبيقه على مجموعة استطلاعية لحساب: معامل سهولة وصعوبة مفرداته، وثباته، وصدقه، وزمنه، فالوصول به إلى صورته النهائية.

4-إعداد كتاب التلميذ وتم ذلك فيما يلى:

أ- تحديد أهداف تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي المراد تنميتها.

ب- إعادة صياغة موضوعات القراءة وفقًا لاستراتيجية الدراسة في ضوء قائمتي مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد.

ج- عرضه على المحكمين للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية والعلمية وموافقة الاستراتيجية.

د- تعديله وفقًا لآراء المحكمين ليصبح فى صورته النهائية.

5-إعداد دليل المعلم:

وذلك لتدريس الموضوعات المختارة وفقًا لاستراتيجية الدراسة فى ضوء قائمتي مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد اللتين تم التوصل إليهما.

- عرض الدليل على المحكمين للتأكد من سلامته، ثم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء آراء المحكمين؛ ليصبح في صورته النهائية قابلاً للاستخدام.

6-للإجابة عن السؤالين الثالث من أسئلة الدراسة ونصه:

"ما فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية بعض مهارات الفَهم القرائى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"

والسؤال الرابع للدراسة ونصه" ما فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية بعض مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"

تم الآتى:

7-اختيار مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدرسة الطوايل الشرقية الإعدادية، فصل (2/ 3) كمجموعة تجريبية، وفصل (2/ 3) من مدرسة الخطيب الإعدادية كمجموعة ضابطة.

8-تطبيق اختبارى الفهم القرائى والاستماع الناقد قبليًا على مجموعتي الدراسة.

9-تدريس الموضوعات المختارة وفقًا لقائمتى مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد باستخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) للمجموعة التجريبية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

10-تطبيق اختبارى الفهم القرائى والاستماع الناقد بعديًا على مجموعتي الدراسة.

11- رصد النتائج، ومقارنتها، وتفسيرها.

12- تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

13-وللإجابة على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة ونصه" ما العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدى لمهارات الفهم القرائي، وبين درجاتهم في الاختبار البعدى لمهارات الاستماع الناقد؟" سوف يتم الآتى:

سوف يتم إدخال درجات التلميذات في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي ودرجاتهن في اختبار الاستماع الناقد في برنامج *(SPSS17)* للكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بينهما.

أهمية الدراسة:

يمكن أن يفيد هذا الكتاب فيما يلي:

1 - **التلاميذ:** تنمية مهارات الفَهم القرائى والاستماع الناقد من خلال استخدام استراتيجية (KWL) كما تعلمهم العمل الجماعي والتعاوني فى جو من التعلم النشط، والاستماع الناقد للفضائيات التي انتشرت هذه الأيام، وما تحدثه بعض القنوات من تلويث لأذهان التلاميذ.

2 - **المعلمين:** فى تدريس فني القراءة والاستماع من خلال استراتيجية (KWL) يساعد المعلمين على تنمية مهارات فنون اللغة المختلفة، ويضيف استراتيجية جديدة يمكن الرجوع إليها للاستفادة منها والتنويع فى استراتيجيات الفَهم القرائى والاستماع الناقد، مع علاج القصور فى طرق التدريس التقليدية.

3 - **الموجهين:** تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية (KWL) لتنمية بعض مهارات الفَهم القرائى والاستماع الناقد لدى التلاميذ، وإضافة مادة تدريبية لوحدات التدريب بالمدارس.

4- مخططي المناهج: توجيه أنظارهم إلى تنمية مهـارات الفَهـم القرائـى والاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثـاني الإعـدادي باسـتخدام استراتيجية (KWL) مما قد يسهم فى الاستعانة بها فى إعداد وتطوير محتويات المناهج الحالية.

5- **القـائمين علـى الجـودة:** يفيـد التنويـع فى اسـتخدام اسـتراتيجيات التدريس فى إضافة استراتيجية جديدة يمكن استخدامها ومتابعتهـا مما يحقق جودة معايير مجال المعلم عند مستوى التخطـيط والتنفيـذ، ويحقق نواتج التعلم المستهدفة في مجال المتعلم.

6- **الباحثيـن:** التوسـع في البحـث في مجـال المنـاهج وطـرق التـدريس، وعدم الاقتصار على الاستراتيجيات المنتشرة في الحقل التربوي، كـما يمكنهم الاستعانة بالكتاب للقيام ببحوث مماثلة فى مراحل أخرى.

الفصل الثانى

استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجية (K-W-L)

- استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- استراتيجية (K-W-L).

الفصل الثانى

استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجية (K-W-L)

تناول هذا الفصل الخلفية النظرية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة، وجاءت فى شقين هما:

المحور الأول- ما وراء المعرفة، ماهيتها، ومكوناتها، ومبادىء تعلمها، وأهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستخدامها فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد.

المحور الثانى- استراتيجية (K-W-L): نشأتها، تعريفها، وأهمية المعرفة السابقة فى تدريس القراءة والاستماع، وأهمية استراتيجية (K-W-L)، ومراحلها، وخطوات تنفيذها؛ لتنمية بعض مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد.

المحور الأول- ما وراء المعرفة:

ويشمل المحور الأول ما يلى:

أولاً-ماهية ما وراء المعرفة:

ما وراء المعرفة هي واحدة من العبارات الرنانة في علم النفس التربوي، ولكن ليس من الواضح دائمًا ما هو المقصود بها وراء المعرفة، فإنه من المهم دراسة نشاط ما وراء المعرفة لتحديد الكيفية التي يمكن بها تدريب الطلاب على

توظيف مصادرهم المعرفية من خلال مراقبة ما وراء المعرفة لأن يلعب دورًا حاسمًا في نجاح التعلم.(*Livingston (2003*) والنتائج الأكثر فعالية تأتى من قبل المتعلمين الذين يتمكنون من مهارات ما وراء المعرفة. *Livingston, (1997)*.

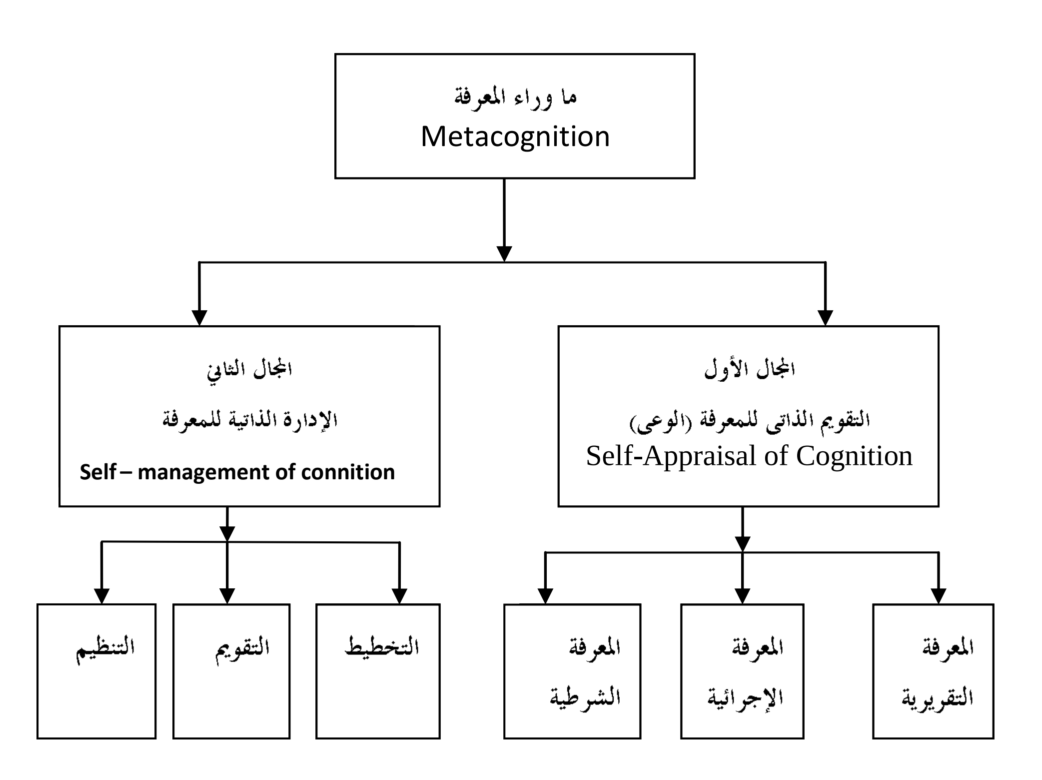
كما يمكن تعريف ما وراء المعرفة بأنه تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما تفكر ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة صنوف من السلوك العقلى هى:

- معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصى ومدى دقته.
- التحكم والضبط الذاتى ومدى متابعة الشخص لما يقوم به عندما يقوم بعمل عقلى، مثل: حل مشكلة معينة.
- مراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة فى هدى وارشاد نشاطه الذهنى فى حل هذه المشكلة. (وليم عبيد، 2000، 7)

كما تعرف بأنها: وعى الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلى عنها واختيار استراتيجيات جديدة، وقدرته على مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار. (عبد المنعم أحمد بدران، 2008، 21)، كذلك تعرف بأنها: وعى الطالب ومعرفته بالأساليب والأفكار والمصادر التى عليه أن يستخدمها للاستعداد للامتحانات وأدائها، وكذلك معرفته بكيفية وشروط أو أسباب استخدامها، بالاضافة إلى قدرته على المراقبة، والتخطيط، والتقويم لأدائه، فى ضوء اختيار الاستراتيجية المناسبة. (زيزى إبراهيم أحمد، 2008، 7)

ثانيًا- مكونات ما وراء المعرفة:

ويوضح يـورى وآخـرون (1998) **Yore, et al,** أن مـا وراء المعرفـة تنقسم إلى مجالين كما يلى:



شكل (1) مكونات ما وراء المعرفة

يتضح من الشكل السابق تقسيم مكونات ما وراء المعرفة إلى مجالين كبيرين:

- **المجال الأول- التقويم الذاتى للمعرفة ويشمل:** المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية.
- **المجال الثانى- الإدارة الذاتية للمعرفة وتشمل:** التخطيط، والتقويم، **والتنظيم.**

ويتم توضيح هذه المكونات فيما يلى:

المجال الأول- المعرفة حول المعرفة، وتشمل:

1- **المعرفة التقريرية *Declarative Knowledge*** : وهى معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم، أو معرفته عن موضوع أو شىء يتعلق بطبيعته.

ويُوجز ذلك بأن المعرفة التقريرية هى معرفة المتعلم باستراتيجيات القراءة والاستماع شائعة الاستخدام فى التعلم.

2- **المعرفة الإجرائية *Rocedural Knowledge*** : وهى معرفة المتعلم حول كيفية أداء الأعمال واستخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم، وتعبر المعرفة الإجرائية عن الإجراءات المختلفة التى يجب أن تؤدى لتحقيق المهمة، وتجيب عن سؤال كيف؟ *(HOW)* مثل تحديد الجهد المطلوب والوقت المناسب، والتغيير إلى استراتيجيات أخرى لإزالة أية مشكلات تعترض الأداء، إن هذه المعرفة تتضمن الإلمام بمعلومات إجرائية مثل كيف

يمكن للطالب أن يلخص موضوعًا، أو يستخلص معلومات غير واردة بوضوح فى النص. (إحسان عبد الرحيم فهمى، 2003، 134)

ويُوجَز ذلك فى أن المعرفة الإجرائية هى معرفة المتعلم أو القارىء أو المستمع بكيفية استخدام آليات القراءة والاستماع وتوظيفها فى المواقف القرائية والاستماعية المحددة.

3- **المعرفة الشرطية *Conditional Knowledge***: وهى معرفة الفرد حول متى؟ ولماذا **يستخدم** معرفة تقريرية أوإجرائية معينة؟ أو لماذا تكون الاستراتيجية المستخدمة فعالة فى التعلم؟.

والمعرفة الشرطية يقصد بها معرفة المتعلم بالسبب الذى من أجله استخدم استراتيجية قرائية بعينها، ومعرفة الزمن المناسب لاستخدامها فى مواقف التعلم المستهدفة.

▪ **المجال الثانى: المعرفة التنظيمية (تنظيم المعرفة أو الإدراك) *Regulation of Cognition*** وتهدف إلى مساعدة القارىء على زيادة وعيه بالتعلم، ومعاونته على ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتى لسلوكه ومحاولاته بلوغ التعلم المنشود، وفق معايير كمية ونوعية مرغوبة **وتضم**:

1- **التخطيط *Planning***، يعنى وضع الخطط والأهداف، وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم.

2- **إدارة المعلومات *Information Management***، وهى القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات فى اتجاه محدد أكثر فعالية للمعلومات متضمنة (التنظيم، والتفصيل، والتلخيص).

3- **المراقبة الذاتية *Monitoring*** ، تعنى وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم.

4- **تعديل الغموض *Debugging*** ، هو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

5- **التقويم *Evaluation*** ، وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم. (مجدى عزيز إبراهيم، 2004، 1386)

ومهارات ما وراء المعرفة لا تعمل منفصلة عن بعضها البعض، وإنما تتداخل مع بعضها البعض عندما يقوم الطالب بأداء مهمة معينة، حيث إن الاهتمام بمهارات ما وراء المعرفة وتنميتها فى العملية التعليمية أمر ضروري؛ لأن معرفة الفرد باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ووعيه بها، واستخدامها فى مواقف التعلم المتنوعة تساعده على القيام بدور إيجابى فى جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها، أثناء عملية التعلم، وهذا ما يجب مراعاته عند إكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد.

ثالثًا- مبادىء تعلم ما وراء المعرفة:

هناك عدة مبادئ لتعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة والتى يجب الأخذ بها عند تعليم هذه الاستراتيجيات حتى تسهم فى تحقيق أهدافها، وهذه المبادئ اثنا عشر هى:

1- **مبدأ العملية *Process*** : ويعنى التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من نواتجه.

2- **مبدأ التأملية *Reflectivity***: أن يكـون للـتعلم قيمـة، وأن يسـاعد المتعلمين على الوعى باستراتيجيات تعلمهم، ومهارات تنظيم ذواتهم، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم

3- **مبدأ الوجدانية *Affectivity*** : وهو أن يكون التفاعـل بـين المكونـات المعرفية وما بعد المعرفية والوجدانية للتعلم مهمًا ومركزيًا.

4- **مبدأ الوظيفية*Functionality***: يعنى أن يكـون التلاميـذ عـلى وعـى دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.

5- **مبدأ انتقال أثـر الـتعلم *Passing Learning Effect***: أى أن يعمـل المعلم والمتعلم على تحقيق انتقال أثر الـتعلم والتعمـيم وألا يتوقعـا أن يتحققا دون الممارسة فى سياق.

6- **مبدأ السياق*Context***: حيث تتطلب استراتيجيات التعلم ومهارات تنظيم الذات أن تمارس بانتظام مع توافر وقت كاف.

7- **مبدأ التشخيص الذاتى *Self-Diagnosis***: حيث ينبغـى أن يـدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته أو تنقيحه.

8- **مبـدأ المسـاندة *Scaffolding***: ويعنـى أن تتحـول مسـئولية الـتعلم تدريجيًا إلى المتعلمين.

9- **مبـدأ التعـاون *Cooperation***: حيـث يؤكـد عـلى ضرورة التعـاون والحوار والمناقشة بين المتعلمين.

10- **مبدأ الهدف *Goal***: ينبغى التأكيد على أهداف التعلم المعرفى العليـا، والتى تتطلب تعمقًا معرفيًا.

11- **مبدأ المفهوم أو التصور القبلى *Preconception***: ويعنى أن تعلم المفاهيم الجديدة يبنى على المعرفة المتوفرة لدى المتعلم، وعلى مفاهيمه القبلية.

12- **مبدأ تصور التعلم*Learning Conception*** : أن يكيف التعليم ليلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه. (جابر عبد الحميد جابر، 1999، 331-332)

ويعنى هذا أن المعلم يجب أن يراعى هذه المبادىء والعمل على تحقيقها فى عملية التعلم مع استخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس القراءة والاستماع، وذلك حسب طبيعة المادة التى يقوم بتدريسها، مراعيًا فى ذلك مستويات المتعلمين العمرية والعقلية؛ حتى تحقق فاعليتها بشكل كبير، وحتى يتحقق الهدف من استخدام استراتيجية (*K-W-L*).

رابعًا- أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تُحسِّن مهارات ما وراء المعرفة فى مستوى الاستيعاب القرائى والشفوى لدى المتعلمين، كما أنها تدير نشاطات التفكير وتوجهها عند انتقال الفرد فى موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار وتشمل هذه المهارات التخطيط والمراقبة والتقييم، حيث تنقسم كل مهارة إلى مهارات فرعية. (سعيد عبد العزيز، 2009، 212)

كما لها أهمية بالغة فى مساعدة التلاميذ على فهم ما يقومون به، ومساعدتهم فى التعبير عن أفكارهم بطريقة أفضل، فحينما يتمكن التلاميذ من التعبير عن أفكارهم يصبح لديهم وعى به، ويصبحون قادرين على التوجه الصحيح ويدركون جيدًا ما يقومون به. (أحمد محمود أحمد، 2008، 19).

وتتضح أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة فيما يلى:

- ترتبط ارتباطًا قويًا بعملية التعلم وتعمل على تيسيرها.
- تعطى للمتعلم والمعلم نموذجًا تصوريًا لتصميم بيئات دراسية فعالة.
- تساعد فى تكوين اتجاهات إيجابية تجاه عملية التعلم.
- تعمل على زيادة التحصيل وتنمية المهارات العقلية للمتعلمين والتى تعد من أهم أهداف العملية التعليمية.
- تجعل المتعلم أكثر استقلالية.
- تساعد على تنمية الميل نحو المادة. (عبد الرازق مختار محمود، 2008، 249)

كذلك تعمل استراتيجيات ما وراء المعرفة على توفير بيئة تعليمية تسهم فى تنمية مهارات التفكير، فهى تساعد على:

- جعل المتعلم أكثر وعيًا بعمليات التفكير ذاتها وإجراءاتها النوعية؛ مما يزيد من قدرته على فهمها وتطبيقها فى مواقف مشابهة.
- جعل المتعلم أكثر وعيًا بنفسه كمفكر.
- جعل المتعلم قادرًا على اتخاذ القرار المناسب فى مواقف حياته اليومية.
- جعل المتعلم متحكمًا فى عملية التعلم من خلال مراقبة طبيعة عملية التعلم والوعى بها، وتحديد مدى التقدم نحو الهدف المنشود.
- جعل المتعلم على وعى بالمهمة والغرض من التعلم ومطالبه والإجراءات التى تحقق هذه المطالب.

- تساعد المتعلم على القيام بدور إيجابى فى جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها فى أثناء عملية التعلم.
- دمج الخبرات التعليمية الجديدة المكتسبة بخبراته السابقة ذات العلاقة. (بثينة محمد بدر، 2006، 395)
- مساعدة المتعلمين على التحكم فى تفكيرهم وتحسين أساليبهم فى القراءة والدرس والاستذكار، وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب لديهم. (فوزى الشربينى، عفت الطناوى، 2006، 41)

وفى ضوء ما سبق يجب على معلم اللغة العربية المستخدم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس القراءة والاستماع أن يؤكد على المهارات التى ينبغى على المتعلمين القيام بها أثناء إكسابهم مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد، ويوضح لهم أهمية استخدام المعارف والخبرات الناتجة عن ذلك فى مواقف الحياة المختلفة، وأن يسمح لهم باستخدام هذه المهارات والعمليات بانتظام أثناء عملية التدريس لهم، كما يشجعهم على التعاون مع بعضهم بشكل منظم لإنجاز المهام المكلفين بها، والاعتماد على أنفسهم فى مواقف التعلم المختلفة، مع ربط ما يقدم لهم من معرفة بما لديهم من معارف سابقة، حتى يلائم التعلم ما لدى المتعلمين من تصورات ومفاهيم سابقة وحالية.

خامسًا- استراتيجيات ما وراء المعرفة وتعليم وتعلم فنى القراءة والاستماع:

ولكى تأتى عملية القراءة بثمارها المرجوة؛ فلابد أن تقترن باستخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث إنها تجعل الطالب يتوصل بنفسه إلى كثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التى يتضمنها النص القرائى، كما

تمكنه من إجراء عملية التقويم الذاتى بصفة مستمرة، وتساعده على فهم النص بدقة شديدة، وتجعله أكثر وعيًا بعمليات التفكير ذاتها وبإجراءاتها النوعية، وتحسن من أساليبه فى القراءة والدرس والاستذكار، كما ترقى بمستويات تفكيره ومعالجته للمعلومات إلى المستويات العليا، حيث تجعل التلميذ قادرًا على أن يفكر تفكيرًا ناقدًا وإبداعيًا. (إبراهيم بهلول، 2004، 176)

وبفعل التطورات التى لحقت بمفهوم القراءة والتوسع فى مادتها وسبل التعرض لها جاءتنا الألفية الجديدة بمجموعة كبيرة ومتنوعة من الاستراتيجيات والبدائل التعليمية التى تفى بروح التطور الذى شهده ميدان تعليم القراءة من جهة، ويمكنها من جهة أخرى أن تضع أمام القائمين على برامج تعليمها (فى وطننا العربى) نماذج صالحة للتوليد والابتكار بما يساير قدرات المعلمين ويتوافق مع الإمكانات المادية للدول العربية. (رشدى أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبى، 2006، 179)

وتجدر الإشارة إلى تعدد استراتيجيات ما وراء المعرفة التى يمكن أن يستخدمها المعلم فى حجرة الدراسة، فى تعليم فنى القراءة والاستماع والتى تساعد المتعلمين على تنمية تفكيرهم والسيطرة عليه، والتحكم فيه ومراقبته بصورة مستمرة من أجل تعديله وتحسينه من حين لآخر للوصول إلى أهدافهم، **ومن تلك الاستراتيجيات:**

1- استراتيجية التفكير بصوت عال *Thinking Aloud Strategy* .

2- استراتيجية مهارة الدراسة *SQ3R.*

3- استراتيجية استخدام سجلات التفكير *Learning Logs strategy.*

4-استراتيجية النمذجة *Model Strategy* .

5-استراتيجية خرائط المفاهيم *Concept Map strategy* .

6-التدريس التبادلى*Reciprocal Teaching Strategy* .

7-استراتيجية التساؤل الذاتى *Self Questioning Strategy*.

8-استراتيجية *(K-W-L)* ما أعرفه، ما اريد أن أعرفه، ما تعلمته). (فؤاد عبد الله عبد الحافظ، 2007، 121).

وهناك عدة شروط ينبغى أن تتوافر فى طرق التدريس كى تحقق الغرض منها، وأهم هذه الشروط: استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه، وإشعارهم بإشباع الدوافع التى دفعتهم إلى التعلم. (حسن شحاتة، 2008، 17)

كما أن استراتيجية(*K-W-L)* تؤكد على نشاط التلميذ فى بناء المعنى وتكوينه، واستخراج المعانى السابقة عن الموضوع، وتوضيح الغرض منه، ومراقبة فهم التلميذ وتقويمه، وتوسيع أفكاره فيما بعد الموضوع. (أحمد محمود أحمد، 2008، 29)، ومن أهم الاستراتيجيات التى تستخدم فى مراقبة الفهم، والتى أجمع عليها الباحثون (*K-W-L)*. (حسنى عبد الحافظ محمد، 2008، 92).

وهذا يبرز أهمية استراتيجية *(K-W-L))* فى العملية التعليمية بوجه عام وفى تعليم التفكير والفهم القرائى والاستماع الناقد بوجه خاص حيث يستطيع التلاميذ بمساعدة المعلم بناء الموضوعات القرائية والاستماعية على أساس من

المعرفة السابقة والأسئلة التى يقدمها التلاميذ أنفسهم عمَّا يعرفونه أو ما ينبغى أن يعرفوه وما تعلموه. وهذا ما سيوضح فيما يلى:

المحور الثانى- استراتيجية *(K-W-L)*: نشأتها، وتعريفها، وفنياتها، ومراحلها وخطوات تدريسها.

أولاً- نشأة استراتيجية *(K-W-L)*:

هى استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، وهى إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التى تفيد فى تدريس القراءة، وقد وضعتها "دونا أوجل" بهدف مساعدة الطلاب على بناء المعنى وتكوينه. (إبراهيم بهلول، 2004، 183- 184)، وأصبحت استراتيجية *(K-W-L)* منذ عام 1986 تنسب إلى "دونا أوجل"، وفى عام 1987 قامت أوجل وإلين كار *Eileen Carr* بتطوير هذه الاستراتيجية، وذلك بإضافة رسم خريطة النص، وتلخيص النص، إلى خطوات الاستراتيجية؛ حتى تصبح استراتيجية تفكير قرائى. *(Susan Szabo, 2006, 58)*

ثانيًا- تعريف استراتيجية (K-W-L)

وتعرف بأنها: ما يمتلكه الفرد فى موضوع النص المراد قراءته بحيث تساعده فى اتخاذ قرار بالنسبة للأفكار المهمة التى تتطلب قليل من الدراسة، ووضع أسئلة محددة للإجابة عنها، ومن ثم استخدام هذه الأسئلة فى عملية البحث عن معلومات جديدة عن النص تعود إليه فى أن يتخذ قرارًا حول كيفية تعلم هذه الإجابة. (زينب حسن نجم، 2005، 126)

ويمكن تعريفها بأنها: إحدى الاستراتيجيات الفاعلة فى تنمية مهارة فهم واستيعاب المقروء (حديث أو أى نص مقروء)، والتى تهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالحديث المقروء. (فهد بن عبد العزيز أبانمى، 2010، 138)، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة فى النص المقروء. (رج مارزانو وآخرون، 1998، 41)، (إبراهيم بهلول، 2004، 183)، (فهد بن على العليان، 2005، 37)، (محمد عبد الحليم محمد، 2005، 364)

وتعتمد هذه الاستراتيجية على ثلاث فنيات تدريسية هى:

- ***(K)* للدلالة على كلمة *(Know)*،** ويقصد بها ماذا أعرف عن الموضوع؟ وهى خطوة استطلاعية، لمساعدة المتعلم على استدعاء ما يعرفه عن الموضوع المزمع دراسته من معلومات وبيانات سابقة.
- ***(W)* للدلالة على كلمة *(Want)*** ويقصد بها ماذا أريد أن أعرف؟ وفيها يزيد المعلم من دافعية التلميذ للتعلم ويساعده على تحديد ما يرغب فى تعلمه عن الموضوع المزمع دراسته، بالإضافة إلى تحديد ما يبحث عنه ويرغب فى اكتشافه.
- ***(L)* للدلالة على كلمة *(Learn)*** ويقصد بها ماذا تعلمت؟ (*What I learn*) وهو سؤال تقويمى لبيان مدى الإفادة، ويستهدف مساعدة المتعلم على تعيين ما تعلمه بالفعل عن الموضوع الذى تم دراسته. *(Ogle, D,*

1986,1)، (رج مارزانو وآخرون، 1998، 41)، (عبد الحميد عبدالله عبد الحميد، 2000، 207)، (محمد السيد أحمد، 2009، 171).

وبعد دراسة ما قدمته *(Ogle)*، حيث قامت مع *Carr))* فى عام (1987) بتطوير هذه الاستراتيجية لتصبح *K.W.L.Plus))*، وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها من أجل تطوير تفكير التلميذ أثناء القراءة وهما: خريطة النص، تلخيص المعلومات، وكان السبب فى إضافة هاتين الخطوتين إلى هذه الاستراتيجية بخطواتها الثلاث؛ إلى أن الكتابة، وإعادة بناء النص عن طريق التلخيص أدوات فعالة فى إعطاء القارىء فرصة لاستخلاص المعنى من النص، كما يمنح التلاميذ فرصًا للتدريب على الاستقلالية، وقد أوصت دراسة محمد جابر قاسم، كريمة مطر المزروعى (2009) بتكليف الطلاب بتلخيص النصوص القرائية بصورة دائمة لما لهذا التكليف من أثر إيجابى فى تنمية مهارات الفهم القرائى.

ثالثًا- أهمية المعرفة السابقة في تدريس القراءة والاستماع:

نظرًا لأن استراتيجية *(K-W-L)* تعتمد على المعلومات والمعارف السابقة للتلاميذ؛ لذلك ستعرض الدراسة ما يتعلق بأهمية هذه المعارف والمعلومات التى قد يهملها كثير من المعلمين.

لقد أكد الفلاسفة والمعلمون منذ الإغريق على أن ما يعرفه الأفراد يؤثر فى مدى قدرتهم على التعلم، ويبدو أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد نقَّى علماء النفس المعرفيون هذه الحقائق القديمة، وأبانوا بدقة

أكبر كيف أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة فى الذاكرة يحسن التعلم، والمعرفة السابقة هى مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياتهم، وما يحضره هو لخبرة التعلم الجديدة، ولقد أجريت بحوث فى العقدين الماضيين عن أثر المعرفة السابقة على تعلم القراءة والكتابة، وقد أظهرت نتائج هذه البحوث أن أى معرفة جديدة محددة لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التى تتصل بها. (جابرعبد الحميد جابر، 1999، 309-310)

إن ألفة القارىء بالمقروء، وسهولة تناوله إياه تؤثر فى الفهم من القراءة، حيث إن الفشل فى الفهم من القراءة قد يكون راجعًا إلى نقص تلك المعرفة، أو انعدامها لدى القارىء. (حسنى عبد البارى عسر، 1999، 151)

ولهذا من الضرورى تهيئة ذهن التلميذ لأية معرفة جديدة ليستوعبها ويضيفها إلى المعرفة السابقة التى تكونت لديه، وبهذه الطريقة، أو بهذا النهج، نعين التلميذ ليكون طرفًا مشاركًا فى العملية التعليمية، ويتمكن من الاعتماد على نفسه وعلى قدراته الذاتية؛ ليضيف إلى ذاكرته بعض المعارف الأخرى فيكون قادرًا على الإنتاج والإبداع والابتكار. (محمد على الملا، 1995، 149)، والتلاميذ يتفاوتون فى خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية، والمقروء دائمًا يفسر فى ضوء الخبرات السابقة، ولهذا كان التلاميذ الذين يقل نصيبهم فى هذه الخبرات أضعف من غيرهم فى المطالعة. فالتلميذ يأخذ المعنى من الصفحة المطبوعة فى ضوء ما يحضره لها من تجارب فعلية سابقة مباشرة أوغير مباشرة. (راتب قاسم عاشور، محمد فخرى مقدادى، 2005، 178)، وهذا يوضح أن

على القارىء أن يوظف معلوماته جميعًا لمساعدته فى فهـم الـنص المقـروء. (عبـد الكريم سليم الحداد، 2006، 156)، ومن الأسس التـى ينبغـى مراعاتها عنـد تدريس القراءة جعل الخبرات السـابقة هـى العامـل الحاسـم فى نجـاح القـراءة وثرائها، ولهذا تختلف قراءتان (رؤيتان لموضوع واحد عنـد قـارِئَين مختلِفَـين، أو عند قارىء واحد فى وقتين مختلفين)، وهذا ما يفسر مبدأ الفـروق الفرديـة لـدى التلاميذ فى درس القراءة، فعلى المعلم إثراء الخبرات السابقة بـزاد ثقـافى متنـوع، وحصيلة من الكلمات ثرية. (محمد حسن المرسى، 2005، 26)

ويمكن القول أن استدعاء الخبرات السابقة ذات العلاقة بالرسالة أوالمادة المسموعة من أهم مهارات الاستماع، ويختلـف التلاميـذ فـيما بيـنهم مـن حيـث الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوعات الواردة فى الرسالة المسموعة. (خضر عبد الله تايه، حمدة حسن السـليطى، 2003، 111)، وأكـدت دراسـة (صـلاح أحمد الناقة، إبراهيم سليمان شـيخ العيـد، 2009، 96) أن هنـاك أثـرًا للخلفيـة المعرفية والتعليمية على الأداء القرائى والاستماعى للطلاب.

والتدرج فى الاستماع والقـراءة مسـألة فى غايـة الأهميـة لتشـكيل الخلفيـة المعرفية لدى الطالب، وهذه سـوف تيسرـ لـه- فـيما بعـد- عمليـة الاسـتيعاب والفهم لما يتعلم، إذ بدون هذه الخلفية المعرفية لا يتم التعلم بصورة طبيعية؛ لأن الطالب يستوعب المـادة التعليميـة الجديـدة ويضـيفها إلى معرفتـه التراكميـة إذا كانت هذه المادة الجديدة موصولة بالخلفيـة المعرفيـة التـى اسـتقرت فى ذاكرتـه. (محمد على الملا، 1995، 148)

وأوصت دراسة *Soliman, (2007)* بضرورة أن يتكامل تدريس الاستماع مع تدريس مهارات اللغة الأخرى لدى طالبات الصف الأول الثانوى، لأن اللغة تستخدم كوحدة متكاملة مع الاهتمام بالخلفية المعرفية السابقة للطالب ومحاولة تنشيطها حتى تيسر عملية التعلم.

كما أوصت دراسة محمود جلال الدين سليمان (2001) بتخصيص مساحة زمنية أكبر للتدريب على مهارات الاستماع وتوظيف الخلفيات المعرفية للتلاميذ، وتنويع مهام الاختبار عند قياس مهارات الاستماع فى الصفوف العليا، أما فى الصفوف الدنيا فيحسن الاقتصار على مهارات الاستماع.

وفى ضوء ما سبق يستخلص أن القارىء أو المستمع يقرأ أو يستمع فى ضوء خبرته السابقة، خاصة وأن هذا التفسير لابد وأن يتصل بالخبرة، وإذا كان القارىء أو المستمع يضفى على المقروء أو المسموع بقدر ما يأخذ منه، فمدى هذه الإضافة يتوقف على الخبرة السابقة.

وترجع أهمية الخبرة السابقة للطلاب فى تحسين القدرة على الفهم القرائى أو الاستماع الناقد؛ لأنه إذا كان القراء أو المستمعون يختلفون فى تجاربهم ومعارفهم، فإن منتج عملية القراءة أو الاستماع سيختلف تبعًا لاختلاف خبراتهم السابقة ومعارفهم، حيث تؤثر هذه المعارف والتجارب على إدراك المعنى مما يقرأ أو يستمع، بحيث إذا تم تنشيط المعرفة السابقة أثناء القراءة أو الاستماع، فإن بمقدرة القارىء والمستمع أن يفهم النص ويتفاعل معه فى تحصيل المعنى بشكل أفضل.

رابعًا- أهمية استراتيجية(K-W-L):

وهذه الاستراتيجية أهمية كبيرة وعظيمة تتمثل فيما يلى:

- تؤكد هذه الاستراتيجية على نشاط المتعلم فى تكوين المعنى من المعلومات، فالطالب ينظم المعلومات، فيميز بين الأنواع المختلفة من المعلومات المهمة فى الدرس (الحقائق والمفاهيم والمبادىء). (محمد عبد الحليم محمد، 2005، 364)
- تساعد الأطفال ثنائى اللغة على تنمية اللغة الثانية فى المنزل والمدرسة عن طريق جداول استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) بمساعدة الأسر بالمنزل والمعلمين بالمدرسة، ولها دور فى استدعاء المعلومات من خلفية الأطفال المعرفية بغرض تحقيق ومراجعة التعلم. (*Gregory, 2007, 35-36*)
- كما أنها استراتيجية عامة لتعليم الفهم حيث يمكن تكييف هذه الاستراتيجية بسهولة فى العديد من الموضوعات الدراسية. (ثناء عبد المنعم رجب، 2009، 67)
- تعمل على تعزيز العمل الجماعى، وزيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، وشعورهم بالاستفادة مما تعلموه، وتحفزهم على القراءة وتساعدهم على صياغة الأفكار بطريقة جديدة.
- تزيد من نمو البنية المعرفية للمتعلم؛ لأن التلميذ يكتب ما يعرفه عن الموضوع وهى المعلومات المختزنة فى بنيته المعرفية *Cognitive Structure*، ويكتب ما يريد أن يعرفه، ومن ثم يتوقع حدوث ارتباط بين المعلومات

الموجودة فى البنية المعرفية للمتعلم، والمعلومات التى ستعرض جديدة عليه، كما أن هذه الاستراتيجية تزيد وعى المتعلم بمعرفته.

(سامية الأنصارى، حلمى الفيل، 2009، 82)

- كما تزيد *K-W-L*)) من وعى المتعلم بذاته وبعمليات القراءة فى النص، كما تعينه على التقويم الذاتى وتحسين مدى التعلم الذى وصل إليه. (محمد السيد أحمد، 2009، 171)
- تساعد استراتيجية (*K-W-L*) على نمو الدماغ وتطوره، وعلى انتظام البيئة المعرفية وتكاملها بصورة نشطة متفاعلة، وهى تعتمد فى أساسها على عملية الاستجواب الذاتى (أو من المعلم) الموجه ليتحقق من حجم ونوع وطبيعة المعرفة لديه، كما أنها تهيئ الدماغ إلى تلقى التعلم أو حل المشكلة، كما أنها تتجاوز فى فعاليتها المبادرة فى التعلم. (أمانى سعيدة سيد، 2011، 168)
- كما أنها تطرح تساؤلات، وتحول العلاقات الموجودة لفظيًا إلى علاقات بصرية أو مكانية، أو استخدام المخططات المختلفة (الرمزية والشكلية)، مما يساعد على زيادة التأمل الذاتى فى المعرفة الذاتية وربطها بقوة بالمعرفة الجديدة. (أمانى سعيدة سيد، 2011، 168)
- كما أنها تساعد الطلاب على تطوير مهارات ما وراء المعرفة، وتجعلهم فى حالة من النشاط والانتباه أثناء القراءة، كما تعطيهم إحساس بالإنجاز.

(Lorrie A, 2000, 11)

ومن الأساليب والمهام المفيدة فى معالجة عمليات ما وراء المعرفة فى الفهم القرائى ما يأتى: أسلوب (ما أعرفه قبل القراءة – ما أعرفه أثناء القراءة، ما لم أعرفه) وهو يساعد على مراقبة الفهم. **(عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، 2008، 145)**

كما أنها تساعد على تحقيق مجموعة من الأهداف هى:

- تحديد المعرفة السابقة لدى الطلاب.
- تحديد الهدف من القراءة.
- مساعدة الطلاب على مراقبة فهمهم القرائى.
- يسمح للطلاب بتقييم فهمهم القرائى.
- تزود الطلاب بتوسيع أفكارهم المتعلقة بالنص.(*Conner, 2003*)

وهدفت دراسة وحيد السيد حافظ (2008) إلى تحديد فاعلية استراتيجية التعليم التعاونى الجمعى واستراتيجية (*K-W-L*) فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، حيث اثبتت الدراسة تحسن مهارات الفهم القرائى لدى الذين درسوا الموضوعات القرائية باستخدام استراتيجية (*K-W-L*)، واستراتيجية التعليم التعاونى الجمعى لصالح المجموعتين التجريبيتين، وأوصت الدراسة على ضرورة تدريب معلمى اللغة العربية – فى أثناء خدمتهم – على كيفية استخدام استراتيجيتى التعليم التعاونى الجمعى، و (*K-W-L*) فى تدريس مهارات اللغة العربية عامة، ومهارات القراءة خاصة.

وتناولت بعض الدراسات الأجنبية استراتيجية (K-W-L) بالدراسة لأهميتها، ومنها:

- استنتجت دراسة *(Witherspoon1996)* وجود فروق داله إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام إستراتيجيات ما وراء ومنها استراتيجية *(K-W-L)*.
- دراسة *Durning & Matyasec, (1999)* التى استهدفت تحسين المستوى الأكاديمى فى مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصفين: السادس والتاسع، وقد أثبتت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية والتى درست باستخدام *(K-W-L)* فى التحصيل الأكاديمى لمادة الرياضيات على المجموعة الضابطة، فضلاً عن إجابات المجموعة التجريبية كانت أطول وأكثر تفصيلاً من إجابات المجموعة الضابطة.
- ودراسة *Al Shaye,Shaye, (2002)* التى هدفت إلى تحديد مدى تأثير إستراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهما *(K-W-L. Plus*، و*SQ3R)* فى فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الحادى عشر فى المدارس الثانوية بالكويت، وقد أثبتت الدراسة أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تأثيرات إيجابية فى فهم المقروء.

وفى ضوء العرض السابق عن أهمية استراتيجية *(K-W-L)* يتبين الدور الواضح للاستراتيجية حيث أنها لا تفيد فقط فى تنمية مهارات الفهم القرائى

وبناء المعنى وتكوينه ولكن يمكن تطويعها للعديد من المـواد الدراسـية وتطـوير مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ.

خامسًا- مراحل استراتيجية (*K-W-L*) ، وخطوات تنفيذها:

يتم تنفيذ إجراءات استراتيجية (*K-W-L*) عـلى ثـلاث مراحـل كـما يـلى: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعـد القـراءة. (زينـب حسن الشمرى، 2005، 119)، كما حدد "إلين. م. ويـبر" هـذه المراحـل التـى ينبغى أن تتبع فى دروس القراءة مشيرًا إلى مرحلة ما قبـل القـراء والتـى تسـمى مرحلة تنشيط المعلومات السابقة وتحديد الغرض؛ مثل: تحديد ما يعرف الطالب وما ينبغى أن يعرفه، وما ينبغـى أن يتعلمـه، ومرحلـة مـا يجـرى أثنـاء القـراءة، وتسمى بمرحلة الاختيار والتنظيم، اختيار المهم وتنظيم المعلومـة تنظـيمًا دقيقًـا. ثم مرحلة ما بعد القراءة وتسـمى مرحلـة التكامـل والتطبيـق؛ تكامـل المعرفـة الحالية مع المعرفة السابقة، والتطبيقات الخاصة بالمستقبل. (إلين . م. ويبر، 2010، 21)

وأثبتت دراسة (*Piper, (1992*) فاعلية اسـتراتيجية (*K-W-L*) في تحسـين مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي متوسطي القدرة القرائية، وأظهرت دراسة ،(*Burns (1994*) فى نتائجها أن اسـتراتيجية (*K-W-L*) لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميـذ الصـف الخـامس، وأثبتـت دراسـة (*Drew, (1995*) أن هنـاك فروقًـا لـدى طـلاب الجامعـات فى اسـتدعاء المعلومـات الأساسـية والثانويـة مـن الـنص بـين طـلاب المجموعـة التجريبية الذين درسـوا النصـوص القرائيـة باسـتخدام اسـتراتيجية (*(K-W-L*) المطورة.

وحـــددت دراســـة كـــل مـــن: *Carr&Ogle,(1987,626-631)*، *(Sombat.T&Rungrawee.S, (2009,279-282* ، فهـد بـن عـلى العليـان (2005، 47-50)، إسـماعيل إسـماعيل الصـاوى، (2009، 225-230) إجراءات استراتيجية *(K-W-L)* فى ثلاث مراحل رئيسة هى:

- **المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل القراءة:**

وتتكون من أربع خطوات هى:

أ- **العصف الذهنى:** حيث يطلب المعلم من الطلاب أن يقوموا بالتفكير وعصف الذهن حول ما يعرفونه عن الموضوع، ومن ثم يستحضر كل تلميذ ما لديه من معلومات حول الموضوع المقدم ويسجلها فى نموذج الاستراتيجية وذلك فى الجزء الخاص بـ*(K)* (ماذا أعرف؟) وبعدها يقوم المعلم بتسجيل جميع الأفكار على السبورة ليراها جميع التلاميذ.

ب- **تصنيف المعلومات:** فى هذه الخطوه يقوم الطلاب بتصنيف المعلومات المتشابهة فى مجموعة واحدة، ويمكن للمعلم أن يساعد طلابه من خلال تسجيله للأفكار المتشابهه فى مجموعة واحدة على السبورة.

جـ- **توقع التلاميذ:** وفيها يحث المعلم الطلاب على التنبؤ وتوقع المعلومات التى يمكن أن يحتويها النص.

د- **أسئلة التلاميذ:** حيث يقوم الطلاب بكتابة الأسئلة التى يريدون معرفة إجابتها أثناء القراءة. ويقومون بملء العمود الثانى (W) بما يريدون أن يعرفوه عن الموضوع المقروء، ودور المعلم فى هذه الخطوة يكون فاعلاً، حيث يساعد الطلاب فى التركيز على الأسئلة المهمة وإزالة التعارض بين المعلومات، وذلك بقوله: ماذا تقصد بهذا؟ بين هذا الأمر بشكل أكثر وضوحًا.

- **المرحلة الثانية: مرحلة أثناء القراءة:**

يقوم التلاميذ فى هذه المرحلة بالقراءة النشطة، والبحث عن المعلومات الجديدة ومحاولة الإجابة عن الأسئلة، ويفضل فى هذه المرحلة أن يقسم المعلم النص القرائى إلى فقرات، ومن الممكن أن يقوم الطلاب بتحديد الإجابات التى كتبوها فى نموذج الاستراتيجية فى فقرة أو فقرتين بالعمود *(K)*، وبالتالى يصبح الطلاب واعين قبل قراءة النص كاملاً لما تعلموه، وكذلك لما لم يفهموه ويستوعبوه، ويمكن للتلاميذ وضع أسئلة جديدة بالعمود *(W)*؛ ولهذا فإن الطلاب فى أثناء القراءة سيراقبون تعلمهم وربما يبدعون أسئلة جديدة تقودهم أثناء القراءة، وكذلك عندما يسجل الطلاب المعلومات الجديدة فى العمود *(L)*؛ فإن هذا سوف يساعدهم فى اختيار المعلومات الجديدة فى كل فقرة من فقرات النص.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد القراءة**

فى هذه المرحلة يقوم التلاميذ بمناقشة الذى تعلموه فى أثناء القراءة، وبمناقشة ومراجعة الأسئلة التى طرحوها قبل القراءة وأثناءها من أجل تحديد الموقف منها، ثم إذا كان بعض الأسئلة لم يجب عليها، فإن المعلم يمكن أن يشجع الطلاب على البحث عن معلومات إضافية وذلك بقراءة مواد اضافية تساعدهم فى ذلك.

ويمكن إيجاز المبادىء التربوية للمراحل الثلاث كما يلى:

- **مرحلة ما قبل القراءة:** إذا لم يكن التلميذ قبل أن يتعلم لديه خبرة وفيرة بالموضوع الذى يتعلمه فمن المتوقع ألا يحصل على فائدة كثيرة.

- **مرحلة أثناء القراءة:** لا يمكن أن يحدث التعلم ما لم يحدث التغير.
- **مرحلة ما بعد القراءة:** المعرفة أداة لحل المشكلات وليست مجرد مجموعة من المعلومات نحشو بها الأذهان. (إيلين.م. ويبر، 2010، 21– 22)

وفى ضوء ما سبق لابد من مراعاة المراحل السابقة عند التدريس باستخدام استراتيجية (*K-W-L*)؛ لأن كل مرحلة من هذه المراحل مرتبطة بفنية من فنيات الاستراتيجية، وعليه يتم تنفيذ خطوات التدريس بها فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد، وحتى تتحقق المبادىء التربوية لتلك المراحل.

سادسًا- خطوات استراتيجية (*K-W-L*) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد:

والتعلم وفق هذه الاستراتيجية يستلزم أن يملأ التلميذ الجدول التالى:

(1) **ما أعرفه**	(2) **ما أريد أن أعرفه**	(3) **ما تعلمته**

ويعد المتعلمون أوراقًا لملء هذا الجدول، يملأ التلاميذ العمود (1، 2) قبيل النشاط، وبعد ذلك يحدد التلاميذ دقة ما كتبوا فى العمود الأول، فإذا كانوا على خطأ فيما اعتقدوا أنهم عرفوه، فإنهم يدخلون التعديلات الضرورية فى العمود (1)، ويحددون ما تعلموه ويسجلونه فى العمود (3)، ويقارنونه بما يريدون أن يتوصلوا إليه ويعرفونه، وينبغى أن يسجل المتعلمون الإجابات فى العمود (3) مقابل الأسئلة التى سبق أن حددوها فى العمود (2)، ويسجل

الطلاب أيضًا فى العمود (3) أية معلومات يجدونها مشوقة ولكنهم لا يريدون معرفتها الآن. (رج. مارزانو وأخرون، 1998، 41-42)، (رج. مارزانو، 2000، 65)

ومن خطوات استراتيجية *(K-W-L)* التى يمكن أن تصلح لتنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، ما يلى:

1- يحدد المعلم الموضوع القرائى المراد تدريسة باستخدام استراتيجية *(K-W-L)*.

2- يكتب المعلم عنوان الموضوع القرائى على السبورة.

3- يعد المعلم نموذجًا للاستراتيجية مكونًا من أربعة أعمدة *((K-W-L-S))*.

ما أعرفه	ما أريد أن أعرفه	ما تعلمته بالفعل	التلخيص
K	W	L	S

1- يقدم المعلم ورقة عمل لكل تلميذ – أو لكل مجموعة – بها النموذج السابق نفسه.

2- يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بالتفكير وعصف الذهن واستحضار كل ما لديهم وما يعرفونه من المعلومات حول الموضوع القرائى.

3- يسجل كل تلميذ ما توصل إليه من معلومات فى نموذج الاستراتيجية بالعمود الأول *(K)* (ماذا أعرف؟).

4- يستقبل المعلـم معلومـات التلاميـذ التـى توصـلوا إليهـا ويقـوم بتصـفيتها وتسجيل الأفكار المتشابهة فى مجموعة واحدة على السبورة فى العمود الأول *(K)* (ماذا أعرف؟).

5- يشجع المعلم التلاميذ على توقع وتنبـؤ مـا سـيقدمه الموضـوع القرائـى مـن معلومات وأفكار جديدة وذلك بأن يطرحوا الأسئلة التى يرغبـون معرفـة إجابتها وأن يحددوا المعلومات التى يريدون معرفتها من الموضـوع القرائـى وتسجيل كل ذلك فى العمود الثانى *(W)* (ماذا أريد أن أعرف؟).

6- يساعد المعلم التلاميذ فى تحديد وتوجيـه هـدفهم مـن القـراءة، وذلـك مـن خلال مساعدتهم فى التركيـز عـلى الأسـئلة المهمـة، وتوضـيح المعلومـات الجزئية، وإزالة التعارض بين المعلومات.

7- يطلب المعلم من التلاميذ أن يقرءوا الموضوع قراءة صامتة لمحاولـة البحـث عن معلومات جديدة وإجابات الأسئلة المطروحة والمسجلة – مسـبقًا- فى العمود الثانى *(W)*.

8- يقرأ المعلم الموضوع قراءة جهريـة واضـحة ثـم يوضـح المفـردات اللغويـة الصعبة الواردة فى الموضوع المقـروء ويكتبهـا أمـام التلاميـذ حتـى يسـهل عليهم فهم المقروء.

9- يقسم المعلم الموضوع المقروء إلى فقرات ثم يكلف التلاميذ بقراءة الفقـرات فقرة فقرة وتسجيل ما يتم التوصل إليـه مـن إجابـات للأسـئلة المطروحـة مسـبقًا ومـن معلومـات جديـدة وذلـك فى العمـود الثالـث مـن نمـوذج الاستراتيجية *(L)* (ماذا تعلمت؟)، كـما يـدون التلاميـذ أسـئلة جديـدة فى العمود *(W)* كلما قابلتهم معلومات جديدة.

10- يناقش المعلم التلاميذ مناقشة جماعية فى المعلومات والأفكار وإجابات الأسئلة التى توصلوا إليها موضحًا ما بها من حقائق وآراء وأهداف للكاتب، ثم يكتب تلك المعلومات على السبورة فى العمود الثالث للنموذج (L).

11- يكلف المعلم كل تلميذ – أو كل مجموعة – برسم خريطة للمفاهيم والأفكار والمعلومات التى توصلوا إليها ويكون عنوان الدرس هو المفهوم الرئيس الذى تبنى عليه هذه الخريطة.

12- يطلب المعلم من كل تلميذ أن يكتب – بأسلوبه الشخصى ودون مساعدة من أحد – تلخيصًا لما تعلموه. (وحيد السيد حافظ، 2008 ، 203-204) ، (فهد عبد العزيز أبانمى، 2010، 153-155)، (ماهر شعبان عبد البارى 310،2010-311)

واتخذت هذه الدراسة الخطوات السابقة فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى مع الأخذ فى الاعتبار ما ذكره رج مارزانو وآخرون (1998) فى أن هذه الاستراتيجية مؤثرة جدًا؛ لأنها تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج التلميذ فى محاكاة، وقراءة فصل، والإنصات لمحاضرة، أو مشاهدة لفيلم أو عرض، **إن هذه العملية يمكن عرضها على التلاميذ كاستراتيجية بسيطة تتآلف من ثلاث خطوات:**

1- قبل القراءة والاستماع والملاحظة أو التصرف حدد ما تعرفه عن الموضوع.

2- قبل القراءة، والاستماع والملاحظة أو التصرف حدد ما تريد أن تعرفه عن الموضوع.

3- بعد القـراءة والاسـتماع والملاحظـة أو التصرـف حـدد مـا تعلمتـه عـن الموضوع. (رج مارزانو، 1998، 41)

وستتبع الدراسة ما أشار إليه إبراهيم بهلول (2004) من إمكانية حـذف بعض الخطوات أو إضافتها؛ لتحقيق مزيد مـن المرونـة لاسـتخدام اسـتراتيجية *(K-W-L)* بما يحقق الأهداف المرجـوة مـن اسـتخدامها، ومـن تعـديلاتها التـى أشارت إليها دراسة *Szabo, S, (2006, 58)* وبـما يتفـق مـع تعـديلات أوجـل 1987. حيـث اقترحـت دراسـة *Bryan, (1998)* توسـيع نشـاط تعليمـي باستخدام استراتيجية *(K-W-L)* ليساعد المتعلمين الصغار على وضـع الأسـئلة المناسبة لتنظيم ما يعرفونه وذلك بإضافة عمود آخـر: ممـا يسـاعدهم فى التركيـز على معلومات محددة للذين تتراوح أعمارهم بين تسع سنوات.

فى ضوء العرض السابق لمفهوم مـا وراء المعرفـة واسـتراتيجياته وأهميتهـا وفاعليتها فى تدريس المواد الدراسية بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة، يتبين أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها دور كبـير فى تطـوير العمليـة التربويـة لصـالح المتعلم، ومن أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية *(K-W-L)* لما أظهرت الدراسات السابقة العربيـة والأجنبيـة مـن فاعليتهـا فى تنميـة مهـارات الفهـم القرائى لدى التلاميذ، ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة لتنمية مهـارات الفهـم القرائى والاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

الفصل الثالث

الفهم القرائي

الفهم القرائى: مفهومه، أهميته، مستوياته، معاييره فى الصف الثانى الإعدادى، مهاراته، استراتيجيات تدريسه.

الفهم القرائى:

يتناول هذا الفصل: الفهم القرائي: مفهومـه، أهميتـه، مستوياته، معـايير القـراءة للصـف الثـانى الإعـدادى، مهـارات الفهـم القرائـى، اسـتراتيجيات تدريسه.

أولاً- مفهوم الفهم القرائى:

الفهم لغة: هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الـذهن للاسـتنباط، ويقال فهم عن فلان ومنه فهو فاهم وفهم وفهيم والجمع أفهام وفهوم. (المعجم الوجيز، 1997، 483).

كما يعرف قاموس (ويبستر) ***Webster***الفهم القرائى بأنه: القـدرة عـلى الفهم الكامل لما يكتبه المثقفون (*Cuesta College, 2013*)، واصطلاحًا: فقد عرفه الكثير من الخبراء والمختصـون فى كثـير مـن أدبيـات التربيـة والدراسـات والبحوث السابقة بأنه عبارة عن عملية بنـاء المعنـى مـن خـلال التفاعـل بـين المعلومات السابقة لدى القارىء وبين المعلومـات الجديـدة المتضـمنة فى الـنص المقروء وتستلزم تلك العملية استخدام العديد من الأنشطة والعمليات العقليـة للتوصل إلى الأهداف المتضمنة فى النص المقروء. (*Snow, 2002, 11*)

كما أنه عمليـة عقليـة مـا وراء معرفيـة تقـوم عـلى مراقبـة التلميـذ لذاتـه ولاستراتيجياته التى يستخدمها أثناء القراءة و تقييمه لهـا. (مـراد عـلى عيسـى، 2005، 213)

والفهم القرائى هو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة والتعرف على الكلمة، وفك الرموز المكتوبة، وذلك بشرح وتفسير هذه الرموز، وإدراك وتصور المعنى، ثم استيعاب الأفكار التى يعرضها الكاتب. (داليا خيرى عبد الوهاب، 2011، 56)

وقد اختارت الدراسة التعريف الأقرب لتحقيق أهدافها، ولطبيعة تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وللمحتوى الذى سيتم تدريسه، والذى ورد بالمصطلحات بالفصل الأول للدراسة.

ثانيًا- أهمية الفهم القرائى:

ويُعرف الفهم القرائي بأنه: عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، واستنتاج أفكار ومعان ومبادئ منها، والتفاعل معه في ضوء خلفيته المعرفية، وقراءته السابقة. (محمد رجب فضل الله، 2001، 81).

وعلى المستوى النظرى نجد قصورًا فى الأساليب التى قدمت فى تدريس الفهم القرائى، ولا يعد ذلك مبالغة أو تقليلاً من جهود الآخرين، إذ إن المتأمل لما كتب فى الفهم القرائى يجد أن ذلك لا يتعدى عرض مهاراته، دون الإشارة إلى بعض الاستراتيجيات التى يمكن أن تتبع لتدريس تلك المهارات، وذلك باستثناء أسلوب طرح الأسئلة والتدرج فى مستوياتها. (ثريا محجوب محمد،2000، 77).

واستنتجت دراسة فاطمة محمد المطاوعة (2000) أن أسئلة موضوعات القراءة تهتم بمهارات الفهم المباشر من النص ومهارات الفهم الاستنتاجى بصورة أكبر من اهتماماتها بمهارات التفكير العليا، مثل: النقد والتذوق.

وعليه يكون الفهم القرائى مطلبا لغويًا وتعليميًا وتربويًا، ويحتاج إلى تدريب مستمر على مهارات معينة يمكن أن تسمى مهارات الفهم القرائى، ومختصر القول فإنه يمكن إيجاز أهمية الفهم القرائى للمتعلم **فيما يلى**:

1- يعطيه إحساسًا عميقا بالسيطرة على تفكيره، فيرفع مستوى كفاءته التفكيرية، ويجعله أكثر مغامرة بأفكاره.

2- يجعل استجابته أطول وأكثر دعمًا واتقانًا، واستدعاءه للمعرفة أسهل وأيسر.

3- يرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، مما يجعل دوره إيجابيًا وأكثر فاعلية، وبالتالى يؤدى إلى رفع تحصيله المعرفى.

4- يجعله متميزًا عن الآخرين فى المهارات اللغوية، وفى رؤية الاحتمالات التى لا يراها الآخرون. (ثناء عبد المنعم رجب، 2009، 66)

والفهم هو الهدف الأسمى من عملية القراءة، وهو جوهرها، وذلك باعتباره عملية مرتبطة بالتفكير، فهنالك علاقة وطيدة بين الفهم والتفكير. (كريستين زاهر حنا، 2010، 81)

وهناك مجموعة من البحوث والدراسات العربية والأجنبية التى اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائى، من خلال استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، واستخدام برامج، وطرائق تدريس متنوعة، فى جميع المراحل التعليمية وتنوعت هذه الدراسات فى استخدامها للمتغير المستقل من استراتيجيات تدريس، وبرامج، وطرق وأساليب متنوعة لتنمية مهارات الفهم القرائى ومستوياته.

ومن هـذه الدراسـات دراسـة محمـد رجـب فضـل الله (2001) والتـى شملت المراحل الدراسية الثلاث، حيث أفادت الباحث فى الاستناد لوزن نسبى معين لكل مستوى من مستويات الفهم القرائى فى كل صف من صفوف المرحلة الإعداديـة، وأرشـدت الباحـث إلى إمكانيـة اسـتخدام اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى، كما أفادت أيضًا فى بناء الأدوات والمـواد التى تناسب الدراسة الحالية.

وفى ضوء ما سبق يعد الفهم القرائى من أهم مهارات القراءة، بـل يمكـن القول إن الفهم أسـاس عمليـات القـراءة جميعهـا، فالتلميـذ يسرـع فى القـراءة وينطلق فيها إذا كان يفهم معنى ما يقرأ، ولعـل مـن أهـم أهـداف تعلـيم اللغـة بعامة، والقراءة بخاصة أن يفهم المتعلم ما يقرأ فهمًا صحيحًا، والفهم القرائـى لا يحدث دفعة واحـدة لـدى المتعلمـين، بـل يمـر فى مراحـل متدرجـة ومتداخلـة ومتفاعلة، وله مستويات، ولكل مستوى منها مهاراته الخاصة به، ولقد تعـددت التصنيفات التى تناولت مستويات الفهم القرائى ومهاراته.

ثالثًا- مستويات الفهم القرائى وتصنيفاتها:

ويقصد بها القدرة على إدراك المعانى، ويظهـر ذلـك بترجمـة الأفكـار مـن صورة إلى أخرى، وتفسيرها وشرحها بإسهاب أو فى إيجاز، والتنبـؤ مـن خلالهـا (أى الأفكار) بنتائج وآثار معينة بناء على المسارات والاتجاهات المتضمنة فى هذه الأفكار، والأفعال السلوكية المستخدمة هنا، هى: يترجم، يحول، يعيـد صـياغة، يلخص، يقرب، يعبر عن، يعطى مثـالاً، يـربط بـين، يشرـح، يراجـع، يوضـح، يكتب، يناقش، يعلل، يقـارن، يعـزو، يخمـن، يتوقـع، يتنبـأ، يسـتنتج. (حسـن شحاتة، زينب النجار، 2003، 270)

وتنقسم مستويات الفهم فى القراءة، ومهاراته لتصنيفين:

التصنيف الأول- الأفقى، ويشمل:

صنفت دراسة على سعد جاب الله (2007، 92) مهارات الفهم القرائى إلى ثلاثة مستويات حسب حجم المادة المقروءة، هى:

مستوى الكلمة ويشمل:

- تحديد معنى الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الكلمات فى مجموعات متشابهة المعنى.

مستوى الجملة ويشمل:

- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.
- ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة.
- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمى إليه من آراء ومفاهيم.

مستوى الفقرة ويشمل:

- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.

- إدراك الأفكار الأساسية بالفقرة.

- تقويم الفقرة فى ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.

- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة).

التصنيف الثانى- الرأسى، ويشمل عدة تصنيفات:

1- التصنيف الثلاثى:

فهناك من صنف مهارات الفهم القرائى رأسيًا إلى ثلاثة مستويات، حيث إن التصور لطبيعة القراءة وكيفية حدوثها يجعل استيعاب المعانى المتضمنة فى المادة المكتوبة على ثلاثة مستويات متدرجة فى التعقيد، ويشار إلى المستوى الأدنى للفهم القرائى إلى المستوى الحرفى (عبر السطور)، والمستوى الأوسط للفهم القرائى بالمستوى التفسيرى (عبر قراءة ما بين السطور)، وإلى المستوى الأعلى للفهم القرائى بالمستوى التطبيقى (عبر قراءة ما وراء السطور)، ويمكن الحكم على مدى كفاءة منهج اللغة العربية بصفة عامة، ودروس القراءة فية بصفة خاصة حسبما يصل إليه المتعلمون فى قدرتهم على فهم المكتوب، فكلما ارتقى مستوى هذا الفهم كان ذلك دليلاً على كفاءة هذا المنهج وتلك الدروس، وفعاليتها. (محمد رجب فضل الله، 2001، 86)

وصنفت دراسة محمد محمود محمد (2007، 188) مهارات الفهم القرائى إلى ما يلى:

مستوى الفهم المباشر:

- تحديد مرادف الكلمة.

- تعيين مضاد الكلمة.

- **تصنيف الكلمات فى مجموعات متشابهة المعنى.**

- تحديد الجملة المفتاحية فى الفقرة.
- تحديد الفكرة الرئيسة.
- تحديد أنسب عنوان للفقرة.

مستوى الفهم الاستنتاجى:

- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج غرض الكاتب.
- استنتاج سمات أسلوب الكاتب.
- استنتاج سمات شخصية الكاتب.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة فى النص.
- استنتاج المعانى الضمنية فى النص.
- استنتاج نوع العلاقة بين جملتين.

مستوى الفهم النقدى:

- التمييز بين الحقائق والآراء.
- تحديد الجملة الأدق فى أداء المعنى.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- تقويم الفقرة فى ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.

2- التصنيف الرباعى:

هناك من صنف مهارات الفهم القرائى رأسيًا إلى أربعة مستويات؛ حيث صنفتها دراسة محمد لطفى جاد (2003، 39 -40) فيما يلى:

مهارات الفهم المباشر:

- تحديد معنى الكلمة من السياق.
- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
- تحديد الكلمات المفتاحية.
- ضبط المفردة ضبطًا صحيحًا يساعد على فهم معناها.

مهارات الفهم الاستنتاجى:

- وضع عنوان مناسب للمقروء.
- تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة.
- معرفة الأفكار الفرعية فى كل فقرة.
- إدراك المعانى الجزئية فى النص المقروء.

مهارات الفهم الناقد:

- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- تكوين رأى حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة فى النص.

مهارات الفهم التذوقى:

- تحديد مواطن الجمال فى التعبيرات التى اشتمل عليها النص.
- إدراك بعض الصور المجازية فى النص (التشخيص).
- تحديد التعبيرات اللغوية الجميلة فى النص.

3-التصنيف الخماسى:

يمكن صياغة مهارات الفهم القرائى، بمنظور آخر من حيث مستوى القدرة على الفهم، ومستوى انتباه القارىء، وما يوجهه من تركيز عقلى تجاه المقروء، وحددت دراسة يسرى أحمد سيد (2005، 170) مهارات الفهم القرائى ومستوياته فيما يلى:

مستوى الفهم المباشر:

- تحديد معنى الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد العنوان الرئيس للموضوع.
- تحديد الفكرة الجزئية.
- إدراك العلاقة بين كلمتين.
- تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف.
- تحديد الكلمة الافتتاحية فى كل جملة وفقرة.
- إدراك الترتيب الزمانى.
- إدراك الترتيب المكانى حسب الأهمية.

مستوى الفهم الاستنتاجى:

- استنتاج المعانى الضمنية من النص.
- استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- استنتاج أوجه الشبه والخلاف.
- استنتاج هدف الكاتب.
- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.

مستوى الفهم الناقد:

- التمييز بين الحقيقة والرأى.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول بين الأفكار.
- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- الحكم على المقروء.

مستوى الفهم التذوقى:

- إدراك مواطن الجمال فى التعبير.
- إدراك مدى نجاح الشاعر فى عرض الأفكار والحواس.
- الرغبة فى محاكاة المقروء.
- تقمص الشخصيات.

مستوى الفهم الإبداعى:

- القدرة على مسرحة النص وتمثيله.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات مبتكرة.
- تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى الموضوع أو القصة.
- إعادة صياغة المادة المقروءة وترتيب أحداثها.

وصنفت دراسة على سعد جاب الله وآخرون (2011، 92-93) مهارات الفهم القرائى فى خمسة مستويات هى:

- مستوى الفهم المباشر.
- مستوى الفهم الاستنتاجى.
- مستوى الفهم الناقد.
- مستوى الفهم التذوقى.

مستوى الفهم الإبداعى.

وصنفت دراسة محمد جابر محمد (2008، 223) مستويات الفهم القرائى تصنيفًا سداسيًا، وصنفت دراسة أيمن يوسف حجازى، (2008، 278- 279)، ودراسة ماجد محمد مصطفى (2009، 150-151) مستويات الفهم القرائى تصنيفًا سباعيًا، والدراسة لن تأخذ بهما؛ لأنهما أعلى من مستوى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى لكثرة وتشعب مستوياتهما ومهاراتهما، مما ينتج عنه طول أدوات القياس الخاصة بهما.

وفى ضوء ما سبق يمكن استنتاج أن الفهـم القرائـى مسـتويات متدرجـة ومترابطة، ومهما اختلف تصنيف تلك المسـتويات، فـإن جميعهـا تؤكـد عـلى أن الفهم يحدث فى مستويات دنيا وأخرى عليا، وأن أول مستوى للفهم هو مستوى الفهم المباشر، الـذى يتطلـب إجابـة مباشره مـن الـنص ويعتمـد عـلى التـذكر والاستدعاء للمعانى والمعلومات والحقائق، ثم يـأتى بعـده الفهـم الاسـتنتاجى ليحقق مزيدًا من فهم المقروء، والفهم الناقد لنقد وإصدار الأحكام على المقروء، وفهم تذوقى للوقوف على مظاهر الجمال من خلال تذوق المقروء، ثم يأتى الفهم الإبداعى لجعل المقروء أكثر متعة وإثارة، وسوف تأخذ الدراسة بهذه المستويات.

رابعًا- معايير القراءة للصف الثانى الإعدادى:

وتم تحديـد معـايير القـراءة للصـف الثـانى الإعـدادى إلى ثلاثـة مستويات كما يلى:

المستوى الأول: فهم النص المقروء فهمًا جيدًا:

1- يستخدم بعض المعاجم فى فهم الكلمات الجديدة.

2- يستنتج الأفكار الرئيسة والفرعية فيما يقرأ.

3- يحدد غرض الكاتب فيما يقرأ.

4- يحدد التفاصيل المهمة فى نص مقروء.

5- يقترح أكثر من عنوان لموضوع مقروء.

6- يلخص فقرة قرأها.

7- يلقى نصًا شعريًا إلقاءً معبرًا.

8- يحدد عناصر قصة مقروءة من حيث (الشخصيات، الحدث، الزمـان، المكان، العقدة، الحل).

9- يقترح أكثر من نهاية لقصة قرأها.

10- يربط بين السبب والنتيجة فيما يقرأ.

11- يستنتج كلمة جديدة من خلال السياق.

12- يفهم الموضوعات العلمية التى تقدم إليه فى المواد الأخرى.

المستوى الثانى: نقد النص المقروء وتذوقه:

1- يحدد وجهة نظر الكاتب فى نص مقروء.

2- يحدد الفروق الدقيقة بين المعانى فى نص مقروء.

3- يميز الحقيقة من الرأى فيما يقرأ.

4- يصدر حكمًا على ما يقرأ.

5- يميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء مما لا يتصل به.

6- يدرك أوجه التناقض فيما يقرأ.

7- يحدد مواطن الجمال فيما يقرأ شعرًا أو نثرًا.

8- يستنتج مدى تحيز أو موضوعية الكاتب.

9- يكشف الأخطاء فيما يقرأ.

المستوى الثالث: القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم:

1- يقرأ الموضوعات الثقافية المختلفة بسرعة وبفهم.

2- يقرأ النصوص الأدبية قراءة جيدة.

3- يقترح نهايات مختلفة لقصة ما أو لحدث ما. (وزارة التربية والتعليم، 2009، 12-13)

وقد ضمَّنَت الدراسة بعض هذه المؤشرات فى القائمة المبدئية لمهارات الفهم القرائى، والتى تتناسب مع مستويات الفهم القرائى، وتتناسب مع دروس القراءة ولم تضمِّنها المؤشرات التى يمكن أن تعالج مع دروس القواعد النحوية والنصوص الأدبية، حيث استنتجت دراسة حنان أحمد محمد (2013) أن محتوي منهج تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية لم يأخذ بالاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة ومنها معايير تعليم القراءة وما تحقق من هذه المعايير في هذه المناهج يمثل نسبة (44.4٪) وهي نسبة متدنية جدًا.

يتضح مما سبق أهمية هذه المعايير وفى هذه المرحلة الوسيطة الضرورية وهى المرحلة الإعدادية التى هى حلقة الوصل بين المرحلة الابتدائية والثانوية، مما يؤكد على أهميتها فى السلم التعليمى، كما يوضح أهمية الفهم القرائى وأنه مهارة مركبة لها أنواع ومستويات، وهو يتطلب الربط الصحيح بين الرموز والمعانى، واستنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية فيما يقرأ، وتحديد غرض الكاتب، والربط بين السبب والنتيجة، واستنتاج كلمة جديدة من خلال السياق، واستخدامها فى الحاضر والمستقبل باستخدام استراتيجيات حديثة تناسب عصر عالم المعرفة.

خامسًا- مهارات الفهم القرائى:

مهارة الفهم القرائى عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التى يتلقاها القارىء عن طريق عينه، وتتطلب فهم المعانى، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعانى، والنقد، والتذوق، والتفاعل، والتطبيق، ومهارة الفهم القرائى عملية عقلية تكون فيها الكلمة هى الوحدة الأساسية للفهم، وهى الرمز الذى يمكن من خلاله إدراك المتعلم للمعانى الضمنية للنص، والأفكار الرئيسية، والقدرة على تتبع تسلسل وتصور النتائج المتوقعة. (حسن شحاتة وآخرون، 2003، 304-305)

وحددت وزارة التربية والتعليم (2003، 100-101) مؤشرات الفهم القرائى من الصف السابع إلى التاسع ومنها:

- يميز الأدلة التى ساقها المؤلف ومدى مناسبتها.
- يعيد تنظيم ما قرأه من وجهة نظر جديدة.
- يقرأ الجداول والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية.
- يفهم ما تشير إليه الجداول والرسوم البيانية والخرائط من معلومات.
- يلخص ما يقرأ تلخيصًا وافيًا.
- يميز بين الحقائق والآراء.
- يحلل ما يقرأ إلى عناصر محددة.
- يقوم ما يقرأ فى ضوء معايير محددة.
- يحدد مدى الترابط بين الأفكار المقدمة فى النص.
- يتوقع النتائج من خلال قراءة المقدمة.
- يقرأ فهارس الكتب والمجلات لالتقاط الأفكار العامة.

- يقرأ مقدمات الكتب والمجلات والكشافات ليتعرف أهم عناصر المحتوى.

- يحلل التفصيلات التى تؤيد رأيًا من الأراء أو تبرهن على صحته.

- يستخلص الأفكار والتضمينات السياسية والاجتماعية مما يقرأ.

- يتذوق بعض الكلمات والعبارات فى سياقها.

- يستخدم فهارس المكتبة لاختيار المراجع المناسبة (دليل المؤلفين، دليل الموضوعات، دليل العناوين).

- يسرد قصة قرأها بإسهاب، مستخدمًا أسلوبه الشخصى.

- يحدد بأسلوبه المغزى الذى قصده الكاتب.

- يستنتج أفكارًا متضمنة غير مذكورة بالنص.

- يبرر تصرفات شخصية محددة بمعلومات لم ترد فى النص.

- يحدد بأسلوبه أوجه الشبه أو الاختلاف بين الشخصيات والأحداث.

- يقترح حلاً لمشكلة يكون لها فى الغالب حل واحد (تفكير تقاربى).

- يستجيب للكاركاتير ويفهم مغزاه.

- يستفيد من مقدمة الكتاب ليتعرف غرضه ومحتواه.

- يضع خطوطًا تحت الأفكار المهمة أو الكلمات المفتاحية.

- يسجل ملاحظات مهمة تلخص فهمه للمقروء.

- يحدد التفاصيل غير المهمة فى الموضوع.

وإذا كانت اتجاهات التلميذ نحو القراءة إيجابية، فسوف يكتسب كل مهارات القراءة من نطق واضح وفهم وإلمام بعناصر ما يقرأ. (فهيم مصطفى، 1999، 19)

وقد اطمأنت الدراسة للتصنيف الخماسى لمهارات الفهم القرائى؛ حيث توصلت إلى قائمة مبدئية لمهارات الفهم القرائى المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى بحيث تكون متفقة مع أهداف تعليم القراءة لهذه المرحلة، وتراعى المرحلة العمرية للتلاميذ، ومن ثم تم وضع كل مهارة فى المستوى المناسب لها فى خمس مستويات فى صورتها المبدئية.

سادسًا-استراتيجيات الفهم القرائى:

تدرس عملية الفهم القرائى على أساس أنها مهارات متعددة على الرغم من أنها عملية تفكير غير محسوسة، ويمكن اقتراح بعض الاستراتيجيات التى توفر للتلاميذ مراقبة الفهم، وهى:

1- ***DR-TA*** **(نشاط التفكير القرائى المباشر).**

2- ***K-W-L*** **(أعرف – أريد أن أعرف – تعلمت)**

3- ***QAR*** **علاقة السؤال بالجواب.**

4- ***Request*** **إعادة العرض أو القراءة.**

5- ***Semantic- feature analysis*** **الخريطة الدلالية أو التحليلية.**

SQ3R وتشمل كلمة *Survey* وتعنى القاء نظرة تمهيدية عامة على النص المقروء وحرف *Q* ويعنى طرح الأسئلة و*R3* وهو اختصار لثلاث كلمات تبدأ بحرف *R* وهى: *Read* بمعنى اقرأ، *Recite* اسمع، *Review* راجع.

Thinking along التفكير بصوت عال. *(Conner, 2006)*

ولما كانت استراتيجيات ما وراء المعرفة تشتمل على استراتيجيات الفهم القرائى، والتى تتضمن استراتيجية *((K-W-L*، والتى تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ فى المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية، مما دفع الدراسة إلى الاستفادة منها وبيان فاعليتها ليس فى تنمية مهارات الفهم القرائى فحسب بل وفى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

من خلال العرض السابق لمفهوم الفهم القرائى، وأهميته، ومستوياته، ومهاراته واستراتيجيات تدريسة يتبين أن معظم الباحثين اتفقوا على أن الفهم القرائى يتكون من مستويات متدرجة من الأسهل للأصعب تبدأ بمستوى الفهم المباشر للمعلومات، ثم يعقبه مستوى الفهم الاستنتاجى، ثم الفهم الناقد، فالفهم التذوقى وفى النهاية يأتى الفهم الإبداعى، ومهما تنوعت تصنيفات مستويات الفهم القرائى سواء كانت أفقية ورأسية فى مجملها، أو ثلاثية ورباعية وخماسية وغيرها إلا أنها تتفق على أن الفهم المباشر وحده لا يؤدى إلى فهم شامل ودقيق، ولكن لابد من اتقان مهارات الفهم القرائى للمستويات الأخرى العليا، ويكون عظيمًا بعد اتقانها اتقان مهارات الاستماع الناقد.

الفصل الرابع
الاستماع الناقد

الاستماع الناقد: مفهومه، أهميته، معوقات الاستماع، أنواع الاستماع وموقع الاستماع الناقد منها، أهداف تدريس الاستماع الناقد فى المرحلة الإعدادية، مهارات الاستماع الناقد، مراحل تدريسه، دور المعلم فى تنمية هذه المهارات، صفات المستمع الجيد، العلاقة بين الفهم القرائى والاستماع الناقد.

الفصل الرابع
الاستماع الناقد

ويشمل هذا الفصل: مفهوم الاستماع، وأهميته، ومعوقاته، أنواع الاستماع وموقع الاستماع الناقد منها، وأهداف تدريس الاستماع الناقد فى المرحلة الإعدادية، ومهاراته، ومراحل هذا التدريس، ودور المعلم فى تنمية مهاراته، وصفات المستمع الجيد، والعلاقة بين الفهم القرائى والاستماع الناقد.

أولاً- مفهوم الاستماع:

يعرف الاستماع بأنه: عملية انتباه الفرد لمثير يسمعه والتفكير فيه وتفسيره وإصدار الحكم عليه. *(Mikael, 2006, 10)*، ويفرق التربويون بين السماع، والاستماع، والإنصات. (مجدى عزيز إبراهيم، 2004، 1900) حيث تشيع بعض هذه المصطلحات:

السمع: حاسة من حواس الإنسان، وآلة تلك الحاسة الأذن، يقول سبحانه وتعالى فى سورة البقرة آية (7): ﴿ **خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ وَعَلَىٰ سَمۡعِهِمۡۖ وَعَلَىٰٓ أَبۡصَٰرِهِمۡ غِشَٰوَةٞۖ وَلَهُمۡ عَذَابٌ عَظِيمٞ ٧** ﴾.

السماع: عملية فسيولوجية، ويتوقف حدوثها على سلامة الأذن، فالسماع استقبال الأذن لأى ذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباهًا مقصودًا.

أما الاستماع: عملية يعطى فيها المستمع اهتمامًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من أصوات مع فهم هذا الكلام، وترجمة إلى مدلولات معينة.

الإنصات: هو تركيز الانتباه على ما يستمع إليه الإنسان من أجل هدف محدد، أو غرض يريد تحقيقه، مع ملاحظة أن الإنصات فيه جانب قيمى. يقول الله سبحانه وتعالى فى سورة الأعراف آية (204): ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾﴾، (مصطفى رسلان، 2005، 108)

وتشتمل عملية الاستماع من حيث طبيعتها – كغيرها من العمليات المعرفية الأخرى – على عدة مكونات تتمثل فى: (الإدراك، والفهم والتحليل، والتفسير، والتطبيق والنقد والتقويم، وهذا يتفق مع مقتضى الأهمية العظيمة التى أعطاها الله لطاقة السمع. (أنور رياض عبد الرحيم، السبيعى، 2000، 188) والاستماع لا يقتصر على مجرد السماع، ولكنه يتضمن الاستماع بفاعلية؛ لتحليل ونقد المواد المسموعة. *(Ruets, N, 1997)*

أما الاستماع الناقد فضلاً عن كونه عملية – تحليلية – فهو أيضًا عملية تسعى إلى إصدار حكم، ويحدث ذلك عندما يميز المستمع بين (الصواب والخطأ)، (والحسن والسيىء)، (والضار والنافع) من الحقائق والأفكار والطريقة التى عرضت بها، ويعتمد هذا النوع من الاستماع على كثرة المعلومات وتوافرها، وفحص كل الحقائق المقدمة قبل إصدار الحكم، ويمكن أن يكون هذا النوع من خلال الاستماع لبعض القصص المختارة وإبداء الرأى فيما يستمع إليه بالاستحسان أو عدمه. (نجلاء محمد على، 2010، 41)

وما يخلص إليه، أن جميع الكتابات حول درس الاستماع تفرق فى هذا السياق بين مصطلحات ثلاثة، هى:

- **السماع**، وتعنى به مجرد استقبال الأذن للأصوات الخارجية، دون إعارتها أى انتباه، أو فهم، أو نقد، أو معايشة.
- **الاستماع**، وتعنى الاستقبال الواعى للحديث المسموع، وإعمال العقل لفهمه ونقده.
- **الإنصات**، وتعنى به – علاوة على الفهم والنقد– الاندماج والمعايشة الكاملة للحديث. (محمد حسن المرسى، 2012، 219)

ومما سبق يتبين أن الاستماع يشتمل على عمليات عقلية معقدة، يسعى فيها المستمع للوصول إلى رسالة المتحدث؛ ليفهمها ويتفاعل معها بخبراته وقيمة ومعلوماته عن هذه الرسالة، ومن ثم يستطيع تحليلها ومناقشتها وإبداء الرأى ونقدها فى ضوء خبرته السابقة، وهنا يتضح جليًا دور الاستماع الناقد فى تحليل ونقد الرسالة المسموعة.

ثانيًا- أهمية الاستماع الناقد:

تعد مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية التى تنمو وتتطور منذ اللحظات الأولى من نشأة الإنسان *(Wolvin and coakley, 2000)*، ومما يزيد من أهمية الاستماع أنه وسيلة مهمة لفهم الآخرين والتفاعل معهم فعن طريق الاستماع الجيد يفهم الإنسان ويتواصل مع الآخرين، فالإنسان

يستمع ثم يفهم ثم يصدر الاستجابة بناء على الفهم الناتج عن الاستماع. (محمد السيد أحمد، 2007، 51).

ونظرًا لأهمية مهارة الاستماع؛ فقد تناولتها بعض الدراسات واهتمت بها فى مراحل تعليمية مختلفة: حيث هدفت دراسة السيد محمد دعدور (*Dadour, E, 2003*) إلى القيام بمسح للدراسات الحديثة فى مجال تدريس الاستماع، وذلك بغرض الإسهام فى تعميق تدريس تلك المهارة التى يطلق عليها بعض العلماء المهارة الضحية لأنها تستخدم لتنمية المهارات الأخرى، ولم يلتفت المختصون إلى أنها مهارة فى حد ذاتها وتحتاج إلى مجهود فى تنميتها، وتعرض الدراسة الجهود التى قام بها المختصون حديثًا لتطوير تدريس الاستماع، فتعرض الاتجاهات الحديثة لتدريس تلك المهارة على سبعة محاور، ويمكن أن يستفيد من هذه الدراسة الباحثون فى مجال تدريس اللغة، وكذلك مطورو المناهج وواضعو المقررات والمعلمون والطلاب المعلمون المهتمون بالمجال ذاته.

وقد أوصت دراسة محمد زين العابدين على (2003) بضرورة استخدام برنامج مقترح فى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكليات التربية باستخدام أسلوب التدريس المصغر، وطريقة الحوار والاكتشاف، وكشفت نتائج الدراسة عن فعاليته فى تنمية مهارات الاستماع الناقد، وأوصت دراسة محمد لطفى جاد (2005) بضرورة اهتمام طرائق تدريس اللغة العربية بمهارات الاستماع بعامة، ومهارات الاستماع الناقد بخاصة، وأساليب تنميتها، وطرق تقويمها.

والاستماع الناقد فن لغوى يتكون من عدة عمليات عقلية تشمل: تـذوق المسموع، والتمييز بين الآراء الشخصـية والحقـائق، وإبـداء الـرأى، واسـتنتاج المعانى الضمنية، والتنبؤ بما سيقوله المتحدث. (محمد لطفى جاد، 2005، 60)

ودلت نتائج دراسة على عبد السميع قورة وآخرين (2011) عـلى صـدق استنتاج طلبة جامعة طيبة فى تقدير مدى استخدامهم للمهـارات التـى تناسـب المحتوى العلمى للمهارات التـى يحتاجونهـا حيـث جـاءت مهـارات التمييـز والفهم والاستماع الناقد فى المقدمة بينما احتلت مهـارة الاسـتماع التـذوقى ذيـل القائمة.

ومهارة الاستماع الناقد نوع من التفكير التقويمى، وهى من أرقى مهارات التفكير، لأنهـا توقـف المسـتمع عـلى مـدى دقـة المتحـدث فى اختيـار الكلـمات المفتاحية، وتحديد المفهومات، وتعينه على اكتشاف مدى تحيز المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف والانفعـالات العنيفـة، أو مفـاهيم تثـير التحيز، فهى مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة فى المـادة المسـموعة، وتوضـح كيفية معالجة أسباب الضعف وأسباب القوة. (هدى محمد إمام، 2005، 701-702)

ولقد كانت مهارة الاستماع عنـد العـرب مـن الأهميـة بمكـان، إذ كـانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لسماع اللغـة مـن معينهـا، ولقـد اكتسـب الرسـول الكريم فصيح اللغة فى مضارب البدو، وعند قبيلة بنى سعد، حيـث رضـع بـين أبنائها وغادرها وعمره أربع سنوات، فكان الرسول الكريم ينبَرُ الهمزة فى حـين قريش تلينها، فلما سئل عنها قال " أنها لغة الأخوال فى بنى سـعد" وهـذا دليـل على أثر السماع على اكتساب اللغة. (زكريا إسماعيل، 2005، 90-91)

ويتضح مما سبق أن الاستماع قد حظى بأهمية كبيرة فى التراث والأدب العربى، فالرواية والمشافهة عن الآخرين كانت هادفة لشد الانتباه لما يسمع، بل قد يصل – أحيانًا– إلى حفظ المسموع، خاصة إذا كانت البيئة العربية فى ذلك الوقت تساعد على عملية الحفظ وتناقل الأخبار، مما يدل على أن الاستماع كانت له مساحة واسعة عند هؤلاء القوم فى تعاملاتهم، والأمثلة المأثورة فى الثقافة العربية عن الاستماع كثيرة، **منها:**

- **" أسمع جعجعة ولا أرى طحنًا"** فالاستماع هنا مرتبط بالعمل، والإفادة من المسموع، وبدون ذلك يصبح الكلام هزرًا لا معنى له.
- **"أَسَاءَ سَمْعًا فَأَسَاءَ إِجَابَةً "** فالتركيز فى المسموع مطلب أساسى فى الاستماع وإلا بعد عن الهدف.
- **"تسمعَ بالمعيديِّ خيرٌ من أن تراه"** فالاستماع يحقق من الفائدة ما لا تحققه المشاهدة؛ لأن المشاهدة قد تكون غير مقبولة، وهو مثل عربى يضرب لمن شهر وذكر وتذدريه مرآته.
- ﴿**وَٱسۡمَعۡ غَيۡرَ مُسۡمَعٖ**﴾ سورة النساء (46) أى: غير مقبول ما تقول، أو اسمع لا أسمعت.
- **" من يأكل لقمتى يسمع كلمتى" وهو** يشير إلى الطاعة والامتثال. (إبراهيم محمد عطا، 2009، 41–42)

وتذكير التلاميذ بدور الاستماع فى حفظ التراث يعزز لديهم ضرورة الاستفادة القصوى من حاسة السمع، ومحاولة توظيفها لاكتساب قيم المجتمع

ومهارات الاستماع الناقد، وترجع أهمية الاستماع فى كونه أداة رئيسة فى الحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، ولقد حفظ الصحابة القرآن الكريم؛ لأنهم سمعوه من رسول الله - صلى الله عليه وسلم- ولم يحاولوا الخروج عما سمعوه، ثم نقلوه إلى الذين جاءوا بعدهم كما سمعوه، وإذا كانت الكتب قد استقطبت الذين يعرفون القراءة فإن الاستماع يؤدى دوره للذين لا يعرفون القراءة، والذين حرموا نعمة البصر ممن يحبون الثقافة، ويتطلعون إلى العلم عن طريق الاستماع الجيد؛ لإدراك المسموع، وإذا كان هذا الحال لدى الذين لا يعرفون القراءة، والذين فقدوا نعمة البصر، فمن باب أولى تنمية مهاراته لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وإزالة معوقاته.

ثالثًا- معوقات الاستماع:

الاستماع من المهارات اللغوية المهمة، وكلما أتقن التلميذ هذه المهارات كلما انعكس ذلك إيجابًا على بقية مهارات اللغة، ولكن توجد مجموعة من المعوقات تحول بين التلاميذ والاستماع الجيد ينبغى تعرفها، والسعى إلى معالجتها إذا أريد تطوير مهارات الاستماع لدى التلاميذ، وتعود معوقات الاستماع إلى التلميذ، والمعلم، وطبيعة المادة المتعلمة، والبيئة، وعملية الاستماع، وقلة التدريب، وفيما يلى توضيح لكل منها:

1 - معوقات تتصل بالتلميذ:

وجود مشكلات سمعية لديه تضعف قدرته على الاستماع، وربما يكون قليل الذكاء، وليس لديه ميول استماعية، أو يكون عازفًا عن المشاركة مع

الآخرين والتفاعل معهم، ويمكن مساعدة ضعاف السمع فى الفصل بوضعهم فى الصفوف الأمامية.

2 - معوقات تتصل بالمعلم:

ويتمثل ذلك فى ضعف صوته، وتضارب أفكاره، وعدم تمكنه مما يشرح، وعدم استخدامه لطريقة مناسبة فى الشرح، وعدم قدرته على التفاعل مع التلاميذ وايصال المعلومات لهم، وعدم اقتناعه كذلك بجدوى الاستماع، وعدم درايته بمهاراته وكيفية تنمينها.

3 - معوقات تتصل بطبيعة المادة:

كأن تكون المادة المسموعة ليست مرتبطة بميول التلاميذ واتجاهاتهم، ولا تمثل أهمية لهم،أو صعبة المحتوى، أو غير مرتبطة ببيئتهم التى يعيشون فيها.

4 - معوقات تتصل بالبيئة التعليمية:

وتتمثل فى الضوضاء داخل الفصل وخارجه، وعدم وجود الإضاءة المناسبة، والهواء النقى، وكثافة التلاميذ داخل الفصل الواحد. (سعيد عبد الله لافى، 2008، 74-75)

5 - معوقات تتصل بعملية الاستماع:

مثل: التشتت، الملل، عدم المثابرة، عدم القدرة على تحمل أخطاء المرسل، عدم تقدير الكلام أو المرسل، المغالاة فى النقد. (محمد رضوان الداية، محمد جهاد جمل، 2004، 45)، (نبيل عبد الهادى وآخرون، 2003، 165- 162)

6- قلة التدريب على الاستماع:

مما يؤدى بالفرد إلى عدم القدرة على التركيز والانتباه ومتابعة المسموع، فكثرة ممارسة الشيء كفيلة بتقليل الخطأ فيه. (إبراهيم محمد عطا، 2009، 48)

تم دراسة هذه المعوقات؛ حتى يتم تجنبها أثناء تطبيق التجربة الميدانية؛ ولا تعوق تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ، ولتوضع فى الاعتبار عند بناء برامج لتنمية مهارات الاستماع أو تجريب استراتيجيات تدريس جديدة، وتم تفادي هذه المعوقات أثناء تدريب التلميذات على مهارات الاستماع الناقد باستخدام استراتيجية (K-W-L).

رابعًا-أنواع الاستماع، وموقع الاستماع الناقد منها:

بدأ الاهتمام بتدريس الاستماع فى العقدين الرابع والخامس من القرن العشرين، وظهر باسم الاستماع الانتباهى أو الاستماع التركيزى، ولا زالت الفهارس والدوريات التى ظهرت فى تلك الفترة تضعه تحت عنوان: الانتباه، ثم اتجه الاهتمام بشكل متزايد بالنواحى التفاعلية للاستماع، فظهر الاستماع المجامل، والتفاعلى، والمقوم، والناقد. (حسن شحاتة، 1996، 77)

- **ويمكن تقسيم مهارات الاستماع إلى عدة أنواع حسب الغرض منها فيما يلى:**

1- الاستماع التذوقى *Appreciative listening:*

والاستماع من أجل التذوق ليس فى مجال الكلمة فقط بل فى مجال الموسيقى، إذ يكونان معًا نغمة واحدة. (إبراهيم محمد عطا، 2009، 33)، وفيه يكون المستمع فى حالة نشاط عقلى، واستجابة وجدانية سريعة لما يسمع وغاية الاستماع التذوقى تحصيل المتعة أو الانسجام، وذلك من خلال الاستماع

للقصص وقصائد الشعر والـدراما، بـما يتضـمنه ذلـك مـن إيقاعـات مكـررة، وسجع وجناس وصور ذهنية، يستحضرها العقل من خلال استعمال اللغـة وفى الاستماع التذوقى يحدث نوع من الإبداع فى ترجمة المسموع والاستجابة له، وقـد يسمى بالاستماع الابداعى أو الابتكارى. (نجلاء محمد على، 2010، 41).

2 -الاستماع الاستيعابى *Comprehensive listening* :

وهو كل استماع يجرى بقصد تحصيل المعارف والمهارات وغالبًا ما يقـع فى المدرسة، وفى المحاضرات، والنـدوات، والمنـاظرات، والمناقشـات، وكـل كـلام غرضه التعلـيم يـدخل ضـمن هـذا النـوع، وهـو يتطلـب التشـديد عـلى المـادة المسموعة وتحليل أفكار المسـموع، وربطهـا بـالخبرات السـابقة، وتحديـد معنـى المسموع فى ضوء السياق الذى وردت فيه الرسالة. (محسن عـلى عطيـة، 2008، 230)

ويتضمن هذا النوع تركيز الانتباه فى المادة المسموعة وربط الأفكار بعضها ببعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمهـا، وبيـان أوجه الشبه فيما بينها ثم التفريق بينها، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة، وكذا الأدلة، والقدرة على استخلاص النتائج من هذه الأدلة، وبالجملة فإن هذا النوع يتطلب التركيز فيما يستهدف فى تحصيله. (إبراهيم محمد عطا، 2009، 33)

3 -الاستماع النشيط *Active listening*:

ويظهر فى تركيز الانتباه لتفسير الكلام، أو قراءة المشاعر والحركات، وهذا النوع من الاستماع يتضمن التعاطف مع المتحدث، أو التأمـل فى كلامـه. (نبيـل عبد الهادى وآخرون، 2005، 159)

4 - الاستماع الناقد ***Critical listening*** :

ويتمثل هـذا النـوع فى الاسـتماع الجيـد إلى اسـتخدام الألفـاظ مـن قبـل المتحدث فى مواضعها الصـحيحة ومـن أمثلتـه: الانتبـاه بـوعى، وفهـم لإدراك المعانى من السياقات المختلفة، والانتباه الدقيق للتفريق بين ما هـو حقيقـة، ومـا هو خيال، واعتياد الحكم على الأشياء فى ضـوء القـوانين، والمعـايير الصـحيحة، والإقدار على توليـد المعـانى، والإنصـات إلى أسـئلة محـددة، وإدراك أجوبتهـا، وتعود الدقة فى النظر إلى الأشياء، واختيار ما هو مناسب. (عبـد الفتـاح حسـن البجة، 2005، 27- 28)

وهو الاستماع الذى يريد منه التلميذ إضافة أفكار جديـدة إلى مـا سـمع. (فؤاد حسن حسين، 2002، 94)، وهو استماع ينصرـف فيـه الـذهن إلى تحليـل المسموع وتقويمه والرد عليه، ويقوم على أساس مناقشة المسموع وتبادل الـرأى فيه وإصدار الحكم بشأنه. (محسن على عطية، 2008، 230)، وهو استماع يقـوم على أساس من مناقشة ما سمع من المتحدث وإبداء الـرأى فيـه، إمـا معـه وإمـا علية. (إبراهيم محمد عطا، 2009، 33)

5 - الاستماع الدفاعى ***Defensive listening***:

وفيه محاولة اكتشاف نقاط ضد المتكلم لنقـده، أو مهاجمتـه، والـرد عليـه، وهـذا مـن أكثـر أنـواع الاسـتماع انتشـارًا، وغالبـا مـا يكـون فى المناقشـات أو المجادلات الدفاعية. (نبيل عبد الهادى وآخرون، 2005، 160).

6 - الاستماع الازدواجى ***Dichotic listening***:

وهو الاستماع إلى موقفين معًا، تتحدث مع شخص، وتستمع إلى حـديث آخر يدور حولك، كأن تكون منشغلاً فى حديث مع زميل لك، وفى الوقت نفسه تسترق السمع إلى حديث يـدور بـين مجموعـة أشـخاص يجلسـون إلى جـوارك، ويتحدثون فى موضوع ترغب الخوض فيه. (نبيل عبـد الهـادى وآخـرون، 2005، 160)

7- الاستماع المميز ***Discriminative listening***:

وهو الاستماع إلى صوت مميز كأن يستمع الطبيب ليميز صوتًا غير طبيعـى فى القلب أو حشرجة الأمعاء، أو الميكانيكى الذى يستمع ليميز صـوت المحـرك لكى يحكم بأنـه طبيعـى أو مضـطرب. (نبيـل عبـد الهـادى وآخـرون، 2005، 160)، وفيه يسمع الأصوات ويميزها كأن يميز المستمع بين أصوات الحيوانات أو يفرق بين الطيور من أصواتها ولكن لا يفسر هـذه الأصـوات، أو لا يتجـاوز التمييز السمعى إلى غيره وفى هذا النوع من الاستماع، يوجه المستمع وعيًـا قلـيلاً لمضمون ما يقال. (نجلاء محمد على، 2010، 39-40).

8 - الاستماع التعاطفى ***Empathic listening***:

وهو الاستماع والحلول مكان المتحدث لفهم ما يقوله ولماذا يقول، وحـين الاستماع إلى من نحب أو إلى طفلنا فنحن فى هذه الحالة نتعـاطف مـع المتحـدث ونشعر بمعظـم انفعالاتـه وأحاسيسـه. (نبيـل عبـد الهـادى وآخـرون، 2005، 160)

9- الاستماع العاكس *Reflective listening*:

ويظهر عندما يتم الاستماع لإعادة صياغة، أو تلخيص موضوع، أو توضيح رسالة المتحدث، وبخاصة حين يطلب من المستمع تقديم تغذية راجعة عن الموضوع الذى استمع إليه. (نبيل عبد الهادى وآخرون، 2005، 160)

10- الاستماع الانتقائى *Slective listening*:

ويوجه هذا النوع عادة للحقائق لا للمشاعر والعواطف، ويهتم بهذا النوع عادة المديرون والموظفون الذين يستمعون للاختيار أو الحصول على معلومات. (نبيل عبد الهادى وآخرون،2005، 161)

11- الاستماع العلاجى *Therapeutic listening*:

ويظهر عندما نستمع إلى شخص يتحدث لك عن مشكلة فى محاولة لتقديم الحل له، ومثل ذلك المرشد إلى طالب يواجه مشكلة ما، أو استماع الطبيب النفسى إلى مريض، أو استماع والد إلى طفله الذى يواجه ظرفًا ما، وهذا الاستماع مرتبط بالتحليل النفسى أو العلاج النفسى. (نبيل عبد الهادى وآخرون، 2005، 160)

إن للإستماع أنواعًا متعددة منها: الاستماع الانتقائى، والاستماع الحاذق، والاستماع الناقد، والاستماع المجامل، والاستماع اليقظ، والاستماع الحافظ، والاستماع الاستطلاعى، والاستماع التفاعلى المتأمل، وكذا الاستماع التحصيلى. (حسن شحاتة، 1996، 79)، (على سعد جاب ألله، 2007، 187)

والاستماع بهذه الأنواع المتعددة، إنما يعتمد فى مضمونه على المتكلم أو القارىء، ويلاحظ عدم اختصاص أنواع معينة منها بأفراد دون سواهم، وإنما قد يمارس الفرد الواحد أنواعاً اكثيرة من الاستماع، حسب ما يتعرض له من مواقف فى الحياة اليومية، وتتمثل عوامل تقسيم الاستماع إلى هذه الأنواع فى محاور ثلاثة هى: مصدر الاستماع – مستوى الاستماع – الغرض من الاستماع. (مجدى إبراهيم عزيز، 2004، 1902)

وتناول المؤلف هذه الأنواع من الاستماع، لإبراز الفارق بين تلك الأنواع والهدف منها من ناحية وبين الاستماع الناقد والهدف منه من ناحية أخرى، وقد تبين أن لكل نوع من هذه الأنواع هدف محدد يختص به دون غيره مثل تحقيق متعة كالاستماع التذوقى، أو تعاطف مع المتحدث مثل الاستماع النشيط، أو التحصيل مثل الاستماع الاستيعابى، أومهاجمة المتحدث مثل الاستماع الدفاعى، أو الاستماع لموقفين معًا، مثل: الاستماع الازدواجى، والتمييز بين الأصوات كالاستماع المميز وهكذا فى بقية الأنواع، إلا أن الاستماع الناقد يقوم أساسًا على مناقشة وتفنيد ما استمع إليه المتعلم، مع إبداء الرأى فيه، سواء معه أو عليه، مع القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وتعرف اتجاه المتكلم، مما يجعل الأنواع الأخرى لا غنى لها عنه.

ونظرًا لأن مهارة الاستماع الناقد نوع من التفكير التقويمى كما سبق الإشارة إليها فى ثنايا الدراسة، فإنه لا يتم فهم الموضوع فهمًا شاملاً حتى يتم الربط بين المعلومات والحقائق والأفكار التى يسمعها وخبرته السابقة عن طريق

التحليل ثم التفسير والموازنة والنقد بأسلوب علمى، فقد يتفق السامع مع المتحدث وقد يختلف معه؛ لذلك يجب أن يكون الحكم عليه بموضوعية، والمتعلم فى حاجة لاكتساب مهارات الاستماع الناقد أكثر من غيرها، ليحمى نفسه عند تعرضه للمعلومات والأخبار المضللة التى تبثها القنوات المفتوحة وشبكات التواصل الاجتماعى وممثلى الأحزاب السياسية وأصحاب المذاهب المختلفة، وهذا لن يتحقق إلا إذا كان مزودًا بمهارات الاستماع الناقد.

خامسًا- أهداف تعليم الاستماع الناقد فى المرحلة الإعدادية:

إن أهداف تعليم الاستماع تختلف باختلاف المراحل الدراسية فهى تتسع وتتشعب كلما تقدمت المرحلة الدراسية، وقد حددت وزارة التربية والتعليم (2003، 76-77) مؤشرات الاستماع الناقد من الصف السابع إلى التاسع فيما يلى:

1-يحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه من شعر أو نثر.

2-يتجاوز عن أخطاء محدثه.

3-يستمع بموضوعية دون تعصب.

4-يصبر على الرأى المخالف ولا يقاطع المتحدث.

5-يتذوق الأساليب البيانية فى الشعر والنثر.

6-يميز بين الحقيقة والرأى.

7-يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

8-يعلق على ما يستمع إليه تعليقًا مناسبًا.

9-يحكم على الأدلة المتضمنة فيما يستمع إليه.

10-يحدد مدى التحيز أوالموضوعية للمتحدث.

11-يميز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار المسموعة.

12-يميز بين الحجج الضعيفة والحجج القوية.

13- يميز بين التفسيرالمنطقى وغير المنطقى.

14- يحدد التعبيرات المجازية فى النص المسموع.

15-يتبين المبالغات والادعاءات غير الحقيقية.

16- يقارن بين العبارات التى تؤدى معانى متقاربة.

17-يقارن بين العبارات التى تحمل معانى متعارضة.

18- يستمتع بالاستماع إلى الأناشيد والألحان.

ويمكن تلخيص أهداف تدريس الاستماع فيما يلى:

1- تنمية القدرة على الإنصات.

2- تنمية القدرة على الفهم.

3-تنمية القدرة على التذكر والاستيعاب.

4-تنمية القدرة على متابعة المتحدث.

5-تنمية القدرة على إدراك معانى التراكيب والتعبيرات اللغوية.

6-التدريب على آداب الاستماع.

7-التدريب على تدوين الملاحظات حول ما يسمعه المتعلم.

8-تنمية القدرة على تحليل المسموع ونقده.

9-التدريب على استخلاص الأفكار الرئيسة فى الموضوع وتذكرها.

(محسن على عطية، 2006، 198-199)

كما حددت وزارة التربية والتعليم (2009، 10-11) المعيار الثانى من معايير الاستماع (الاستماع الناقد) للصف الثانى الإعدادى، وهذه مؤشراته:

1-يستنتج الاتجاه الفكرى للمتحدث.

2-يحدد الفروق الدقيقة بين معانى كلمات استمع إليها.

3-يميز الحقيقة من الرأى.

4-يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

5-يدرك أوجه التناقض فيما استمع إليه.

6-يحدد مواطن الجمال فيما استمع إليه من شعر أو نثر.

7-يستنتج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.

8-يكشف الأخطاء فيما استمع إليه.

وقد استخدمت الدراسة مؤشرات الاستماع الناقد الأخيرة؛ لمناسبتها لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وقد وضعتها ضمن مفردات القائمة المبدئية، لإقرارها أو تعديلها أو إضافة مهارات جديدة لها تتفق مع أهداف الدراسة، ومع طبيعة العصر الحالى ومستجداته.

سادسًا- مهارات الاستماع الناقد:

وهى انتباه مقصود يقوم به التلميذ للتفاعل مع ما يستمع إليه، وتحليله، وتفسيره، واستنتاج الأفكار وتمحيصها والتمييز بين الحقائق والأراء، واكتشاف مشاعر المتحدث واتجاهاته، وتمييز ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، مع نقده نقدًا موضوعيًا لإصدار حكم بقبوله أو رفضه. (مرضى بن غرم الله الزهرانى، 2008، 212)

والتركيز على فكرة (النقد) عمل علمى حيوى إنسانى معًا نادى به الدين الإسلامى، والمفكرون والفلاسفة، وكلهم يطالب بفكرة النقد فى كل منشط تعليمى، ولا يخلو سياق قرآنى من الحض على مثل ذاك النقد، وأعمق منه؛ حيث يرتبط النقد بالتفكير (التحليل)، والتعلم (التمييز)، وقال تعالى:

﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَـٰرُ وَلَـٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴾ [سورة الحج: الآية 46] ، ومن هنا تُفهم المقولة التى تقول:" إن الحياة الناقدة هى الحياة التى نستحق أن نحياها!، وهذا هو كل ما نريده من الدرس اللغوى، وبخاصة الاستماع والقراءة أن يكونا ناقدين يبدآن من المحس: مسموعًا ومقروءًا، ثم يدلفان إلى الباطن، ويطفوان على السطح ثانية بمحصولات متينة رصينة، من خلال مجموعة من المهارات. (حسنى عبد البارى عصر، 1999، 137)

وتتطلب مهارات الاستماع الناقد تحليل المعلومات وتركيبها، مثل:

1-الربط بين المواد الصوتية المسموعة والخبرات الشخصية الذاتية للمستمع، وهذه المهارة تقتضى من المستمع أن يفكر فيما يعرفه فى ضوء ما يستمع

إليه؛ ليحدد أوجه الشبه الموجودة بين ما يعرفه، وما يستمع إليه، وكذلك؛ ليحدد أوجه الاختلاف بين ما لديه، وما يستمع إليه.

2- استخدام السياق الذى يجرى فيه المسموع لاكتشاف المعانى الجديدة على المستمع، ولم تمر عليه فى خبرته السابقة.

3- الفصل أو التمييز بين ما هو حقائق، وما هو من المعتقدات والآراء فى المسموعات.

4- التعرف على الأفكار المتصلة بالأفكار المطروحة فى المسموعات، وهذه مهارة تتطلب القدرة على إدراك العلاقات بين ما يستمع إليه المتعلم، وما يطلب إليه التأمل فيه والتعرف عليه. (حسنى عبد البارى عصر، 2005، 119-121)

والمستمع الواعى يدرك الحقائق الكامنة وراء الحديث المسموع، واتجاهات المتحدث ومن ثم يصبح قادرًا على تحليل ما استمع إليه ونقده. (محسن على عطية، 2006، 44)، واكتساب المعلومات الجديدة والخبرة الجديدة. (كريمان بدير، إميلى صادق، 2000، 68)

ولكى يتم تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، كان لابد من الاطلاع على الدراسات والأدبيات التربوية فى مراحل مختلفة من التعليم، والتى قامت ببناء قوائم فى مهارات الاستماع الناقد لتنميتها، سواء عن طريق برامج أو مداخل واستراتيجيات تدريسية حتى يمكن بناء قائمة بمهارات الاستماع الناقد، **ومن هذه الدراسات:**

فى المرحلة الابتدائية:

حددت دراسة وائل ذكى محمد (2007، 254) قائمة بمهارات الاستماع الناقد، فيما يلى:

1-الاستنتاج من المسموع.

2-استخلاص الأفكار من المسموع.

3-تحديد غرض القصة.

4-ربط السبب بالنتيجة.

5-إصدار الحكم على المسموع.

6-التمييز بين الواقع والخيال.

7- التمييز بين الصواب والخطأ.

8- التمييز بين الآراء والحقائق.

- **كما حددت دراسة مرضى بن غرم الله الزهرانى (2008، 249) مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، فيما يلى:**

1- تحديد هدف الكاتب من النص المسموع.

2-التمييز بين عبارات ذات دلالات متقاربة.

3-ربط النتائج بالأسباب.

4-التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

5-التمييز بين الحقائق والآراء الواردة فى النص المسموع.

6-التنبوء بنهاية قصة أو حدث غير مكتمل.

7-الحكم على النص المسموع فى ضوء معايير موضوعية فى حدود مستواه.

وعلى مستوى المرحلة الإعدادية، مثل:

- **حددت دراسة ياسر محمد على (2001، 176) قائمة بمهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، فيما يلى:**

1- استخلاص الأدلة من المسموع.

2- تحديد ما ليس وثيق الصلة بالمسموع.

3- تحديد غرض المؤلف أو المتحدث.

4- استنتاج المقارنات (التشابه والاختلاف).

5- ربط السبب بالنتيجة.

6- افتراض النتائج والتنبوء بها.

7- الحكم على المسموع.

- **حددت دراسة أحمد محمد محمد (2003، 84) مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، فيما يلى:**

1- التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ.

2- استنتاج الأحكام الصحيحة.

3- القدرة على استخلاص النتائج.

4- اكتشاف مشاعر المتحدث (المستمع إليه).

5- الانتفاع بالمسموع والاستفادة منه.

- **وحددت دراسة أحمد محمد حسين (2007، 114) قائمة بمهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، فيما يلى:**

1- تحديد غرض المتحدث.

2- التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ.

3- اكتشاف الأسباب التى أدت إلى نتائج معينة.

4- كشف التحيزات فى الموضوع المسموع.

5- استخدام الأفكار المسموعة فى حل مشكلات معينة.

6- تعرف وسائل المتكلم فى التأثير على المستمع.

7- الحكم على الوسائل التى استخدمها المتكلم فى التأثير على المستمع.

8- إجراء المقارنات: التشابه والاختلاف فى المسموع.

9- استخلاص الأدلة من المسموع.

10- يناقش الأدلة التى تؤيد فكرة معينة فى المسموع ومدى كفايتها.

11- تعرف التناقضات فى المادة المسموعة.

12- الحكم على شخصيات الحوار فى المسموع.

13- الحكم على شخصيات الحوار فى المسموع فى ضوء معايير مناسبة.

14- تحديد ما ليس وثيق الصلة بالمسموع.

15- التنبؤ بنتائج معينة من مجموع المقدمات والأسباب.

16- إدراك ما وراء تعبيرات المتحدث وإشاراته.

17- الكشف عن الغموض والإبهام فيما يسمع.

18- التمييز بين الآراء المعتمدة على الأدلة والبراهين، وتلك التى تستند إلى العواطف.

19- التمييز بين الحقائق والآراء.

وعلى مستوى المرحلة الثانوية:

- **حددت دراسة حسن عمران حسن (2010، 352) مهارات الاستماع العامة، ومنها نقد المسموع وتذوقه، فيما يلى:**

1- يستنتج وجهة نظر المتحدث.

2- يرتب ما استمع إليه من أفكار.

3- يميز بين الفكر الصحيحة والخطأ.

4- يميز بين الاستعمالات اللغوية الصحيحة وغير الصحيحة.

5- يميز بين ما يتصل بالمسموع وما لا يتصل به.

6- يحدد مواطن الجمال فيما يستمع له من شعر أو نثر.

7-يقدم فكرة واضحة عما يسمعه.

يتضح من عرض الدراسة للدراسات السابقة التى تناولت الاستماع الناقد أهمية تنمية مهارات الاستماع الناقد فى جميع المراحل الدراسية، وتزداد أهميته بخاصة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، لأن التلاميذ يدخلون ركب الحياة الاجتماعية بما فيها من أحداث ومشكلات؛ ومن ثم يأتى دور المدرسة فى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ لمواجهة تلك الأحداث وحل المشكلات،

ولكى تقوم المدرسة الإعدادية بدورها فى تنمية مهاراته لدى تلاميذها، تم اشتقاق قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى لتنميتها لديهم، وتحليل وتفسير ونقد ما يسمعون من أحداث جارية، حتى لا يتم تضليلهم بآراء قد تكون خطأ أو مزيفة، وحتى لا يستطيع أحد أن يدس سمومه لزعزعة عقيدتهم أو إيمانهم وإقناعهم بالابتعاد عن مواقفهم السليمة، وجعلهم يتبنون مواقفه غير السليمة.

سابعًا- مراحل تدريس الاستماع الناقد:

أما عن مراحل عملية الاستماع حينما تستند إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة، فهى تتضمن ثلاث مراحل تقوم على أساس العلاقات المتبادلة فيما بينها، وهذه المراحل هى:

(أ) مرحلة ما قبل الاستماع (*Per–Listening Stage*)، وتتضمن :(الأهداف، التهيئة).

تعنى هذه المرحلة الكشف عن المعرفة القبلية لدى الطلبة عن طريق استعراض أفكارهم وتفسيراتهم وتنبؤاتهم، أو طرح أسئلة عليهم بناء على المواقف أو الأحداث، أو المشكلات المعروضة. (عبد الرحمن الهاشمى، قطنة أحمد مستريحى، 2008، 20)

ثم يعرض المعلم مثالاً توضيحيًا للتدريب على المهارة المطلوبة، إما بعرض قصة، أو موضوع قصير أو مختارات متنوعة، ثم يلى ذلك مجموعة من التساؤلات ويتم مناقشة إجاباتها بشكل جماعى بين المعلم والطلاب حتى يتأكد من فهم التلاميذ للمهارة. (نجلاء يوسف حواس، 2010، 110)

(ب) مرحلة الاستماع (*While-Listening*)، وتشمل ما يلى:

1- قراءة المعلم السريعة، وطرح بعض الأسئلة.

2-قراءة المعلم المعبرة المتأنية، وتوزيع الأنشطة.

(ج) مرحلة ما بعد الاستماع (*Post-Listening Stage*)، وتشمل ما يلى:

1- **التطبيق:** يجرى تطبيق هذه الخطوة من خلال أسئلة شفوية أو أسئلة كتابية، أو أوراق عمل يستخدم فيها الطلبة عمليات ضبط التنفيذ، وتطبيق خطوات التدريس فوق المعرفية، فى أثناء أداء المهمات، بهدف مساعدة الطلبة على أن يكونوا واعين لتفكيرهم، وقادرين على ضبط خطواتهم ومراقبتها.

2- **التقويم:** وينقسم قسمين:

- التقويم التكوينى: وهو الذى يصاحب مراحل الحصة ثم التقويم الختامى، ويشمل: إجراء اختبار بعدى لمعرفة مدى تحسن الطلبه الذين تدربوا على مهارة الاستماع الناقد. (عبد الرحمن الهاشمى، قطنة أحمد مستريحى، 2008، 20- 21)

ويعد تدريب الطلاب على مهارات الاستماع الناقد مهمًا جدًا فى الوقت الحالى؛ لأنه ليس كل مستمع يكون مستمعًا ناقدًا، وإليك الفروق البارزة بين المستمع الناقد والمستمع غير الناقد يوضحها الجدول التالى، (*Mac yin* (*1990*) *Mee*، محمد لطفى جاد، (2005، 64):

جدول (1)

الفروق البارزة بين المستمع الناقد والمستمع غير الناقد .

المرحلة	المستمع الناقد	المستمع غير الناقد
قبل الاستماع	1- لديه معلومات وثقافة عامة عن الموضوع قبل الاستماع إليه. 2-يستمع لهدف معين يسعى إلى تحقيقه. 3- يقلل من مشتتات الانتباه، حاضر الذهن. 4- يفكر فيما استمع إليه.	1- معلوماته العامة عن الموضوعات التى يستمع إليها محدودة. 2- هدفه من الاستماع غير محدد. 3- يتأثر بمشتتات الانتباه، وقد ينصرف عنه. 4- يتأثر بما يستمع إليه.
أثناء الاستماع	1- يعطى انتباهًا كبيرًا لما يستمع إليه. 2- يبحث عن المعانى وما وراء المعانى. 3- يحقق الفهم بعمل الارتباطات والاستدلالات، والتقويم. 4- قادر على التلخيص والتخطيط والتصنيف والإضافة. 5- الملاحظات التى يبديها عن النص ذات مغزى، كما يهتم بالسياق.	1- يعطى انتباهاً قليلاً لما يستمع إليه. 2-لا يهتم بما يستمع إليه. 3- لا يستخدم استراتيجيات فهم المسموع. 4- لا يحاول التلخيص ولا التخطيط ولا التصنيف ولا الإضافة. 5- لا يسجل ملاحظات على ما يستمع إليه. ويقبل المعنى الظاهرى من الكلام.
بعد الاستماع	6-يصدر القرار بعد الفهم الكامل لما استمع إليه. 7- يعيد النظر فى الملاحظات التى دونها، والأفكار التى أضافها.	6- يستبق الأحداث. 7- يتلقى الرسالة برضا تام، وليس لها أى مردود على سلوكه أو عمله، أو فهمه.

فى ضوء الجدول السابق يتضح أن تعلم اللغة لا يكون صحيحًا من خلال الكلام فقط، ولكن لابد من تعلم مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد بجانب الكتابة، ومهارات الاستماع والفهم والتعبير لا تأتى متأصلة فى الإنسان ولكن يمكن تعلمها، ويعد فن الاستماع عملية معقدة وتتطلب النظام والتركيز. (مارى هارتلى، 2009، 41).

وقد ربطت الدراسة الحالية بين مراحل استراتيجية (K-W-L) قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها) فى تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائى، وبين مراحل تدريس الاستماع للمستمع الناقد وغير الناقد فى تدريس الاستماع الناقد باستخدام استراتيجية (K-W-L)؛ لمعرفة فاعليتها فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد.

ثامنًا- دور المعلم فى تنمية مهارة الاستماع الناقد:

ويتطلب تكوين مهارة الاستماع الناقد التدريب على اكتشاف المتناقضات المنطقية، وأساليب الدعاية المفروضة، وأهداف المتحدث، كما هو الحال فى تعليم أية مهارة فإن الممارسة ضرورية لكنها وحدها لا تكفى. (حسن شحاتة، 1996، 79)، (على سعد جاب الله، 2007، 186).

ولكى يكون تدريس معلم اللغة العربية تدريسًا فعالاً فى فنون اللغة – بصفة عامة – لابد أن تكون أولاً مهارة الاستماع لديه جيدة؛ لأن هذه المهارة تؤثر فى نمو فنون اللغة الأخرى وتوظيفها، بل وفى المواد الأخرى، **وهذا يتطلب من المعلم القيام بالأدوار التالية:**

1. إثارة وعى التلاميذ بأهمية الاستماع.

2. إتاحة الفرص للتلاميذ للقيام بأنشطة وخبرات تثير رغبتهم للاستماع داخل وخارج الفصل.
3. تنبيه التلاميذ غلى ضرورة تذكر الخبرات السابقة لديهم وربطها بالخبرات الجديدة التى يكتسبونها من خلال الاستماع.
4. تدريب التلاميذ على أنواع الاستماع (الاستمتاعى، الهامشى، الناقد أو التذوقى، التحليلى، والفعال والهادف) حيث إن هذا التنوع لا يشعرهم بالملل أو الضيق وينمى لديهم مهارة الفهم الاستماعى والاستفادة منه.
5. التخطيط لدروس الاستماع تخطيطًا جيدًا.
6. أن يهيىء لتلاميذه امكانات الاستماع الجيد مثل إبعادهم عن مصادر التشتيت.
7. تدريب تلاميذه على تدوين الملاحظات أثناء الاستماع وكتابة ملخص لما يسمعوه.
8. تدريب تلاميذه على كيفية التقاط الأخبار من وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.
9. أن يختار المعلم من النصوص اللغوية ما يميل إليه تلاميذه ليجعل خبرات لديهم ممتعة.
10. أن يحدد لتلاميذه نوع المهارات المراد تنميتها لديهم. (ثناء عبد المنعم رجب، 2004، 33-34)

إن ممارسة مهارات التفكير فى حصة الاستماع مطلب حيوى لجميع التلاميذ؛ ليكونوا قادرين على فهم ما يستمعونه وتحليله ونقده، ثم ربط مضمون المسموع بخبراتهم السابقة، وهذا لن يتحقق إلا بتوفير مناخ صفى آمن، يشجع الحوار والمبادرة، ويتجنب التهديد أو التخويف، واستخدام استراتيجيات تدريس تدفع التلاميذ إلى تنمية العمل الجماعى وروح المشاركة الإيجابية بينهم. (أبو الذهب البدرى على، 2009، 92)

وفى ضوء ما سبق يجب أن يكون هناك تدريب فى مراحل التعليم المختلفة للمتعلم على الاستماع الناقد، فطفل المدرسة الابتدائية، والإعدادية وطالب المدرسة الثانوية مع اختلاف مستوى الاستماع وأنواعه، وفترات تدريبه، يمكن أن يكون هناك وقت مخصص ومحدد لتدريبهم على الاستماع الناقد أثناء اليوم الدراسى، وليس الأمر بعزيز إذا وجد معلم واع، وتوفر المجال الواسع، وأدرك التلميذ الهدف مما يصل إلى مسامعه.

تاسعًا- صفات المستمع الجيد:

قال الله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ [سورة الإسراء: الآية 36]، وقال تعالى: ﴿وَإِذَا سَمِعُوا۟ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا۟ مِنَ ٱلْحَقِّ ۖ يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا فَٱكْتُبْنَا مَعَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴿٨٣﴾﴾ [سورة المائدة: الآية 83]، وهذا ما يؤكده القرآن الكريم لأهمية الاستماع فى جعله طاقة السمع الأولى بين قوى الإدراك، ومن هنا تظهر الحاجة إلى المستمع الجيد الذى ينصت بوعى ويفهم ويحلل ويفسر

المادة المسموعة؛ فالاستماع الجيد بداية تلقى اللغة السليمة؛ لأن اللغة تقليد ومحاكاة. (ثناء عبد المنعم رجب، 2004، 14)، وإذا كان الكلام والكتابة فنين "إنتاجيين" فإن الاستماع والقراءة فنان "استقباليان" و"إنتاجيان" فى آنٍ. (على أحمد مدكور، 1997، 73)

ويتصف المستمع الجيد بما يأتى:

1- رغبته فى الاستماع.

2- شدة الانتباه للمسموع.

3- الاستمرار فى الانتباه طوال مدة الاستماع.

4-إظهار اهتمامه بالمسموع.

5-إظهار تقديره واحترامه للمتحدث، والتزامه بآداب الاستماع.

6-عدم مقاطعة المتحدث.

7- قدرته على فهم المسموع، وتحليل محتواه.

8- تدوينه العناصر الرئيسة فى المسموع.

9- تحديد الأمور التى تستدعى الاستفسار والاستيضاح فى المسموع.

10- قدرته على الربط والموازنة بين محتوى المسموع والخبرات السابقة. (محسن على عطية، 2008، 229)

11- كفاية نقد ما يسمع، وعدم الخداع بالكلمات الرنانة. (محمد كشاش، 2007، 146)

من خلال العـرض السـابق يتبـين أن المسـتمع الجيـد يتصـف برغبتـه فى الاستماع وشدة الانتباه للمسـموع، وقدرتـه عـلى الـربط والموازنـة بـين محتـوى المسموع والخبرات السابقة، والاستماع الناقد يحتاج من المستمع انتباهًـا وتركيـزًا ويقظة حتى يستطيع أن يقوم بالـدور الناقـد الفعـال بصـورة موضـوعية وعـلى أساس علمى سليم، كما يحتاج من المستمع أن ينظر إلى المتحدث نظرة محايدة، فلا يتحيز نتيجة خبرة سابقة لديه، وعلى هذا الأساس يكون المستمع الجيد مسـتمعًا ناقدًا يقوم بعملية تشـخيص وتقـويم لمـا يسـتمع إليـه فيبـين مـواطن الضـعف وأسبابها وكيفية علاجها، ومواطن القوة فيما يستمع إليـه وكيفيـة تـدعيمها فـلا ينخدع بالكلمات الرنانة.

عاشرًا- العلاقة بين الفهم القرائى والاستماع الناقد:

إن مهارات اللغة الأربع ترتبط بعضها ببعض بعلاقة نامية تبادلية، إذ تنمو المهارة السمعية التى بدأت عند الطفل قبل أية مهارة أخـرى فتأخـذ فى مواصـلة نموها وتطورها كلما تقدم بالقراءة، وأن أداء الطفـل فى الاسـتماع مرشـد لقـدرة الطفل على القراءة. (**عبد الرحمن عبد على الهاشمى، فائزة محمد فخرى، 2005، 64**)

وضرورة الفهم الناقد تفرضه كذلك ما تبثه الفضائيات الأجنبية والهائمـة من أخبار ومعلومات ومضامين ثقافية وسياسية، ومن ثـم ضرورة أن يتحصـن الطالب ضد كل ما يضعف قدراته الناقـدة مـن أسـاليبها التقنيـة والإخراجيـة، ومرة أخرى على حد تعبير(باولو فريرى) إننا " نتعلم قراءة الكلمة لكى نتمكن من تعلم قراءة العالم" (حامد عمار، 2004، 21)

والاستماع يعتبره البعض نوع من القراءة؛ لأنه وسيلة إلى الفهم، وإلى الاتصال اللغوى بين المتكلم والسامع، فشأنه - فى ذلك – شأن التى تؤدى إلى هذا الفهم، وهذا الاتصال، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية التى تتم فى كلتا القراءتين: الصامتة والجهرية، وهذا يمثل بالنسبة لهم توسعًا فى فهم مدلول القراءة، يتجاوز الحدود المميزة لها. (عبد العليم إبراهيم، 1996، 70)

ويرى حسن شحاتة (1994) أن هناك أسسًا يجب مراعاتها عند إعداد المواد القرائية منها: تدريب الطفل على الاستماع الناقد والقراءة والمشاهدة الناقدة وصولاً للتفكير الإبداعى. (نقلاً عن شحاته محروس طه، شاكر عبد العظيم محمد، 2004، 95).

وفى حصص القراءة يتم توظيف النص القرائى فى إكساب المتعلمين مهارات الاستماع بغرض الفهم والاستماع الناقد، وما ينطبق على القراءة ينطبق على النصوص الأدبية، سواء أكانت شعرية أم نثرية. (مصطفى رسلان، 2005، 115)

فالاستماع – إذن – يساعد على توسيع ثروة التلميذ اللفظية، فمن خلال الاستماع يتعلم التلميذ كثيرًا من الكلمات والجمل والتعبيرات التى سوف يراها مكتوبة، وإن الاستماع يحدث فى كل الأوقات، فالمدرسون يوضحون شفويًا معانى الكلمات، وما يقوله الكتاب المدرسى. والتلاميذ يستمعون إلى التلاميذ الآخرين، وهم يقرؤون قراءة جهرية، أو يتحدثون عن موضوع معين فى كتاب القراءة ويوضحون شفويًا معانى الكلمات، ويوضحون محتوياته، ومن هذا كله وغيره تتضح العلاقة بين الاستماع والقراءة. (على أحمد مدكور، 2002، 103)

ولـذلك نجـد الاسـتماع وثيـق الصـلة بقـدرة التلميـذ عـلى الاسـتيعاب والتحصيل، فالطالب الذى لم يسمع جيدًا أو سمع خطـأ فـلا شـك أنـه سـيجد صعوبة فى ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التى تقدم له كمادة للقراءة. (عاطف جابر طه، 2010، 85)، وقد أدرك ابن خلدون بفهمه لكتـاب الله، ثـم بعبقريته المعروفة أن " السمع أبـو الملكـات اللسـانية" بـه تفـتح أبـواب اللغـة، وبدونه تقفل تمامًا، وبذلك تقفل منافذ التفكير والفهم!. (على مدكور، 1990، 68)

وإذا كان للاستماع أهمية فى حياة النـاس، فـإن لـه أهميـة خاصـة فى واقـع المنظمات وفى العملية الإدارية، ومن الملفت للانتباه أن تكون مهارة الاستماع مـن أهم محددات كفاءة وجودة القراءة والكتابة، بمعنـى أن حـالات ضـعف جـودة القـراءة والكتابـة وانخفـاض جـدواها، يمكـن أن ترجـع إلى خلـل فى عمليـة الاستماع وهذا ما دفعنا للقول بأن مهارات الاستماع هى البنية التحتيـة لمهـارات القراءة والكتابة والمحادثة. (مصطفى محمـود أبـو بكـر، عبـد الله بـن عبـد الـرحمن البريدى، 2007- 2008، 330)

وعن العلاقة بين القراءة والاستماع نجد أن هناك علاقة قوية بينهما؛ وهى أنهما مصدر للمعلومات والخبرات إذ أنهما مهارتا إنتاج وإبداع، والمـرء فى هـاتين المهارتين مؤثر فى غيره، وأن معامل الارتباط بين هذه المهارات عال وتمتـاز هـذه العلاقة بالديمومة والتكاملية والتأثير والتأثر. (عبد الرحمن عبد عـلى الهاشـمى، فائزة محمد فخرى، 2005، 69)

وتتطلب مهارة الاستماع من المتعلم متطلبات أكثر من مهارة القراءة، وذلك أن القارىء يستطيع أن يتوقف، أو يبحث عن كلمة فى قاموس، أو يتأمل ويبطء إذا كانت المادة المسموعة دسمة، ومقروئيتها صعبة ومعقدة، كما أنه يمكن أن يعيد قراءة هذه الفقرات المعقدة أكثر من مرة، أما المستمع فإنه لا تتوفر له مثل هذه السمات المرتبطة بعملية القراءة، بالإضافة إلى أن حمل الكلمات الجديدة فى المادة المسموعة تعد من المعوقات المشتتة لمن يستمع. (مصطفى رسلان،2005، 109)

ومن مبررات التكامل بين الاستماع والقراءة أن مهارات هذين الفنين متداخلة، فالمهارات المكتسبة فى الاستماع هى أساس النجاح فى القراءة، كما أن عدم القدرة على التمييز السمعى مرتبط بالضعف القرائى؛ ولهذا فقد أشار علماء التربية إلى ضرورة تعليم مهارات الاستماع التى تتوازى مع مهارات القراءة أولاً للتلاميذ؛ لتقديم أساس يمكن أن يساعدهم عندما تصبح هناك حاجة للتدريب على مهارات القراءة. (مصطفى إسماعيل موسى، 2003، 15)، وأشارت بعض الدراسات إلى العلاقة بين مهارات الاستماع ومهارات القراءة ، مثل: دراسة آرنوتس وآخرين *Arnoutse, et all, (1998)* والتى هدفت إلى تحديد أثر بعض الاستراتيجيات فى تحسين الفهم الاستماعى والقرائى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن فى الاختبار البعدى لدى مجموعة الدراسة فى مهارات الاستماع والقراءة.

وأظهرت نتائج دراسة خالد فاروق الهوارى (2002) فعالية تنوع استراتيجيات برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل فى تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، ودراسة منى إبراهيم

اللبودى (2006) التى هدفت إلى تحديد فاعلية استراتيجية لتدريس الاستماع بالتكامل مع القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى، ودراسة أحمد حسين الطويل (2007) التى هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج باستخدام الاستماع الناقد فى تنمية المستويات المختلفة للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والمهارات اللازمة فى الاستماع الناقد، شبيهة بتلك التى فى القراءة النقدية. (محمد صلاح الدين على، 1983، 219-220)

ومن الأمور التى توضح العلاقة القوية التى تربط الاستماع الناقد والفهم القرائى، وأنه لاغنى لأحدهما عن الآخر ما يلى:

أ- **استماع إيجابى**: ويتطلب رد فعل ذكى فعندما نستمع ونحن نشترك فى محادثة مثلاً نحن نأخذ فى اعتبارنا الحاضر والماضى والدقة، وهذا الاستماع الذى يمكن من المشاركة فى المناقشة مثلاً.

ب- **استماع ناقد**: ويتطلب تقديرًا ناقدًا فعندما نستمع لنتعلم مثلاً فنحن نحلل تلك المعلومات لنستعملها، ومن ثم ننقدها لنختار منها ما يكون مناسبًا، والفهم التام فى هذه الحال يكون أساسيًا والتلميذ يجب أن ينمى بسرعة فهمين أساسيين لكل من الاستماع الناقد والمؤثر:

- **الفهم الأول**: أن تقدير تعقيد العمليات التى يقوم بها المستمع سيزيل الأثر الخاطىء للاعتقاد بأن الاستماع لا يتطلب جهدًا.
- **الفهم الثانى**: أن التعرف على العناصر الكثيرة المتجمعة التى تجعل الاتصال مؤثرًا أمر له أهميته والتعرف على أن كثيرًا من مهارات الاستماع لها بذورها فى التحدث والقراءة والكتابة وإن هنالك إمكانية التلاؤم بين كل من هذه المهارات جميعها. (محمد صلاح الدين على، 1998، 95-97)

ويعضد الاستماع الجيد القـراءة الجيـدة، فـالكلام المسـموع حيـنما يقـرؤه المتعلم ويسترجع نطقه السليم، سرعان مـا يأخـذ طريقـه إلى القـراءة، وكلاهمـا يتساندان، ويستهدفان النمو اللغوى السليم ليس فقط جانب اللغة، وإنما يمتدان إلى إنماء الشخصية الإنسانية. (إبراهيم محمد عطا، 2009، 40)، وإذا كـان مـن بين أهداف تعليم القراءة الناقـدة: التفريـق بـين الواقـع والخيـال، والـربط بـين السبب والنتيجة، وتقييم المقروء وإبداء الـرأى فيـه. (محمـود فنـدى العبـد الله ، 2007، 130) فإنه من بـين أهـداف تـدريس الاسـتماع الناقـد التـى تتناولتهـا الدراسة هذه المهارات نفسها ولكن مع الموضوعات الاستماعية مما يؤكد العلاقة القوية بينهما، وقد هـدفت دراسـة رشـا يحيـى عبـد الحلـيم(2010) إلى تحديـد المهارات المشتركة بين الاستماع والقراءة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

تبين مما سبق وجود علاقة بين القراءة والاستماع من ناحية وبين مهـارات الفهم القرائى والاستماع الناقد من ناحيـة أخـرى حيـث إن مهـارات الاسـتماع الناقد والفهم القرائى تعدان من مهـارات التفكـير العليـا، وقـد أكـدت بعـض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة العلاقة بين القراءة والاستماع وتأثير كـل منهما فى الآخر وضرورة التكامل بينها بعامـة، وتـأثير الاسـتماع الناقـد فى تنميـة مستويات الفهم القرائى بخاصة.

تبين أن للاستماع الناقد أهميته بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية وخاصـة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وتم عرض معوقاته لتجنبهـا أثنـاء التـدريس، وأنواع الاستماع لبيان موقع الاستماع الناقد منها وأهميتـه، وتـم عـرض أهـداف تدريس الاستماع الناقد فى المرحلة الإعدادية للمساعدة على بناء قائمـة مهـارات الاستماع الناقد، وتم عرض مراحل تدريس الاستماع الناقـد والتـى تتشـابه مـع مراحل تدريس القراءة ومع مراحل اسـتراتيجية (*K-W-L*)، وبيـان دور المعلـم فى تنمية مهارات الاستماع الناقد.

الخلاصة مما سبق عرضه في الفصول السابقه:

يمكن أن يستخلص من الفصول السابقة ما يلى:

1- معرفة مفهوم ما وراء المعرفة ومكوناتها ومبادئها واستراتيجات تدريسها، وأهميتها، ودورها فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد، واستراتيجية ((K-W-L ونشأتها وتعريفها وأهميتها وخطواتها ومراحلها، والتى ساعدت كثيرًا فى إعادة صياغة دروس القراءة والاستماع وفقًا لاستراتيجية ((K-W-L أثناء تطبيق التجربة الميدانية.

2- الوقوف على مفهوم الفهم القرائى وأهميته ومهاراته ومستوياته ومعايير القراءة فى الصف الثانى الإعدادى، ومهارات الفهم القرائى واستراتيجياته، **وقد ساعد ذلك على بناء قائمة بمهارات الفهم القرائى المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وكذلك بناء اختبار الفهم القرائى لقياسها.**

3- مفهوم الاستماع، وأهميته، ومعوقاته، وأنواعه وموقف الاستماع الناقد منها وأهداف تعليم الاستماع الناقد، ومهارات الاستماع الناقد، ومراحل تدريسه ودور المعلم فى تنمية مهاراته، وصفات المستمع الجيد، ثم العلاقة بين الفهم القرائى والاستماع الناقد، والتى ساعدت على بناء قائمة بمهارات الاستماع الناقد فى صورتها المبدئية؛ لعرضها على المحكمين لبيان رأيهم فيها، ومن ثم بناء اختبار الاستماع الناقد لقياسها، **وهذا ما سيوضح بالفصل التالى.**

الفصل الخامس
الإجراءات الميدانية

- **المحور الأول- إعداد الأدوات: بناؤها، وضبطها:**

أولاً- قائمة مهارات الفهم القرائي.

ثانيًا- قائمة مهارات الاستماع الناقد.

ثالثًا- بناء اختبار الفهم القرائي.

رابعًا- بناء اختبار الاستماع الناقد.

خامسًا- إعادة صياغة دروس القراءة وموضوعات الاستماع وفقًا لإجراءات استراتيجية *(K-W-L)*.

سادسًا- إعداد كتاب التلميذ.

سابعًا- إعداد دليل المعلم.

- **المحور الثاني- إجراءات تنفيذ التجربة:**

أولاً- التصميم التجريبي المستخدم.

ثانيًا- اختيار التلميذات للتطبيق.

ثالثًا- ضبط المتغيرات.

رابعًا- الخبرة السابقة للتلميذات.

خامسًا- تدريس موضوعات القراءة والاستماع باستخدام استراتيجية *(K-W-L)*.

سادسًا- ملحوظات أثناء تدريس موضوعات القراءة والاستماع باستخدام استراتيجية *(K-W-L)*

سابعًا- التطبيق البعدى لاختباري مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد.

- **المحور الثالث-النتائج .**

الفصل الخامس
الإجراءات الميدانية

يتناول هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسة هى: المحور الأول ويتضمن: بناء الأدوات، وضبطها، وهذه الأدوات هي: قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقائمة مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف نفسه، وبناء اختبارى الفهم القرائي والاستماع الناقد، ثم الدروس المعدة وفقًا لاستراتيجية *(K-W-L)*، وكتاب التلميذ، ودليل المعلم لكيفية تدريس هذه المهارات، والمحور الثانى: ويتضمن تحديد إجراءات تنفيذ تجربة الدراسة المتمثلة في التصميم التجريبي المتبع في الدراسة، وتطبيق اختبارى الفهم القرائي والاستماع الناقد قبليًا، وتطبيق استراتيجية *(K-W-L)*، ثم تطبيق اختبارى الفهم القرائي والاستماع الناقد بعديًا لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والمحور الثالث: ويتضمن الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول- إعداد الأدوات: بناؤها، وضبطها:

وقد تم إعداد الأدوات فيما يلى:

أولاً- قائمة مهارات الفهم القرائي:

1 - الهدف من القائمة:

يهدف بناء قائمة مهارات الفهم القرائي إلى تحديد بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

2 -مصادر بناء القائمة:

اعتمد في بناء قائمة مهارات الفهم القرائى على المصادر التالية:

- نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة وبخاصة مهارات الفهم القرائي. (*)
- الأدبيات التربوية المتعلقة بالفهم القرائى وخصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- المعايير القومية لتعليم القراءة فى المرحلة الإعدادية.

3 – القائمة في صورتها المبدئية:

تم وضع القائمة في صورتها المبدئية، وتكونت من خمسة مستويات يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية بمجموع (31) مهارة فرعية، وأمام كل مهارة من هذه المهارات خياران (تنتمي، لا تنتمي) لمستوى الفهم الذي تندرج تحته، و(مناسبة، غير مناسبة) لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كما احتوت على سؤال مفتوح عن مهارات أخرى مقترحة يمكن إضافتها، وتم اختيار التصنيف الخماسى للمستويات؛ لأنها تناسب طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولرأى بعض المحكمين فى عدم الإطالة على التلاميذ عند قياسها إذا زادت، ولأنها تشتمل على مستويات دنيا وعليا من الفهم القرائى مما يعطى قيمة تربوية أخرى للدراسة.

(*) ومن هذه الدراسات دراسة كل من: جمال سليمان عطية (1999)، بدر محمد العدل (2001)، محمد رجب فضل الله (2001)، محمد لطفي جاد (2003)، مراد على عيسى (2005)، يسرى أحمد سيد (2005)، جمال سليمان عطية (2006)، أمل محمود على (2007)، حاتم حسين البصيص (2007)، حسنى عبد الحافظ (2008)، ثناء عبد المنعم رجب (2009)، بدوى أحمد محمد (2010)، محمد سيد أحمد(2011)، محمد عبيد الظنحانى (2011، 66-72)، (موقع وزارة التربية والتعليم المصرية، http://manahg.moe.gov ، 2010/12/26).

4 - صدق القائمة:

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على واحد وعشرين محكمًا من فئات مختلفة يمثلها: متخصصون في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومتخصصون في اللغة العربية وآدابها، وموجهون ومعلمون للغة العربية فى المرحلة الإعدادية، وقد طلب من السادة المحكمين وضع علامة (√) أمام الخانة المناسبة لكل مهارة من هذه المهارات من حيث:

- انتماء هذه المهارات لمستوى الفهم الذي تندرج تحته.
- مناسبة هذه المهارات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- إضافة ما يرونه من مهارات لا توجد في القائمة، ويرون أنها مناسبة لتلاميذ هذا الصف.
- حذف مهارات تضمنتها القائمة المبدئية يرون أنها غير مناسبة للصف الثاني الإعدادي.
- تعديل صياغة بعض المهارات.

وتم رصد استجاباتهم في كشوف التفريغ لحساب مرات التكرار التي حصلت عليها كل مهارة على حدة، وذلك على أساس مناسبتها للمستوى الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتعرف على آرائهم في ما ينبغي إضافته للقائمة أو حذفه أو تعديله، أما النسبة المئوية لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي في ضوء آراء المحكمين، فيوضحها الجدول التالى:

جدول (2) مهارات الفهم القرائي وأوزانها النسبية في ضوء آراء المحكمين.

ن= 21

م	تصنيف المهارات	التكرارات	النسب المئوية
	أولاً- مستوى الفهم المباشر:		
1	معرفة مضاد بعض الكلمات في النص.	21	100٪
2	معرفة جمع بعض الكلمات.	21	100٪
3	تحديد معنى الكلمة المناسب من خلال السياق.	20	95.23٪
4	إدراك الترتيب الصحيح للأفكار حسب ورودها في الموضوع.	20	95.23٪
5	تحديد الفكرة الفرعية.	19	90.47٪
6	استخدام المعجم في فهم الكلمات الجديدة.	16	76.19٪
7	تحديد الشخصيات الواردة في النص.	16	76.19٪
	ثانيًا- مستوى الفهم الاستنتاجي:		
1	استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.	21	100٪
2	استنتاج هدف الكاتب فيما يقرأ.	21	100٪
3	استخلاص الدروس المستفادة من النص.	19	90.47٪
4	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة فيما يقرأ.	19	90.47٪
5	تلخيص فقرة قرأها.	17	80.95٪
6	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.	17	80.95٪

7	استنتاج العلاقة بين الشخصيات الواردة في النص أو أبيات النص.	17	80.95٪
1	**ثالثًا- مستوى الفهم الناقد:** التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	21	100٪
2	تمييز الحقيقة من الرأي فيما يقرأ.	21	100٪
3	الحكم على المقروء.	19	90.47٪
4	التمييز بين الواقع والخيال.	19	90.47٪
5	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.	19	90.47٪
6	استنتاج مدى تحيز أو موضوعية الكاتب.	16	76.19٪
1	**رابعًا- مستوى الفهم التذوقي:** تحديد البيت الأكثر تعبيرًا عن فكرة النص.	16	76.19٪
2	إدراك الشعور المسيطر على جو النص.	16	76.19٪
3	تحديد مواطن الجمال في التعبيرات التي اشتمل عليها النص.	15	71.42٪
4	تحديد الكلمة الأكثر إيحاءً بالمعنى.	16	76.19٪
5	تحديد الجملة الأكثر تعبيرًا عن فكرة النص.	15	71.42٪
6	تحديد أغراض بعض الأساليب.	15	71.42٪
1	**خامسا- مستوى الفهم الإبداعي:** اقتراح نهاية بديلة للنص.	21	100٪
2	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أو القصة.	21	100٪
3	اقتراح عنوان جديد للنص.	19	90.47٪
4	التنبؤ بأحداث النص قبل الانتهاء من قراءته.	16	76.19٪
5	تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.	16	76.19٪

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

- **مهارات حظيت بنسبة [80٪] فأكثر:**

فى مستوى الفهم المباشر حصلت خمس مهارات على موافقة بنسبة أكثر من (90٪)، وكذلك فى مستوى الفهم الاستنتاجى أربع مهارات، وفى مستوى الفهم الناقد خمس مهارات، وفى مستوى الفهم الإبداعى ثلاث مهارات، وبذلك يكون إجمالى عدد المهارات التى حصلت على نسبة (90٪) فأكثر (17) مهارة، ولعل السبب فى ذلك أن مهارات مستوى الفهم المباشر والاستنتاجى تحتاج للتركيز عليها لمناسبتها لمعظم المراحل العمرية أما مهارات مستوى الفهم الناقد ومستوى الفهم الإبداعى فتدل نسبتها على أن التلاميذ فى حاجة إلى جهد أكبر فى اكتسابها.

وفى مستوى الفهم الاستنتاجى حصلت ثلاث مهارات على نسبة أكثر من (80٪)، وبذلك يكون إجمالى المهارات التى حصلت على نسبة أكثر من (80٪) عشرين مهارة، وهى نسبة سوف تم الأخذ بها فى تنمية هذه المهارات.

- **مهارات حظيت بنسبة أقل من [80٪]:**

فى مستوى الفهم المباشر حصلت مهارتان على نسبة أقل من (80٪)، وفى مستوى الفهم الناقد مهارة واحدة، وفى مستوى الفهم الإبداعى مهارتان، وجميع مهارات الفهم التذوقى حصلت على أقل من (80٪)، وأرجع أغلب المحكمين ذلك؛ لمناسبة مهاراته للنصوص الأدبية أكثر من القراءة، كما أنه يعد جزء من الفهم الناقد، كما أن للفهم الإبداعى مجالات متعددة، وقد اختارت الدراسة

المجالات التى بها مهارات لا تبنى على الفهم التذوقى، وبذلك يكون عدد المهارات التى حصلت على نسبة أقل من (80٪)، والتى سيتم استبعادها من القائمة (11) مهارة.

- **أشار بعض المحكمين إلى حذف بعض المهارات، مثل:**

- حذف مهارتى (تحديد الشخصيات الواردة في النص، استخدام المعجم في فهم الكلمات الجديدة) في مستوى الفهم المباشر؛ لأنهما أقل من مستوى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- حذف مهارتى (استنتاج مدى تحيز أو موضوعية الكاتب، ومهارة تحديد أغراض بعض الأساليب) من مستوى الفهم الناقد؛ لأنها ستقاس بقائمة الاستماع الناقد حتى لا يحدث لبس.

وتمت الاستجابة لآراء السادة المحكمين وحذف هذه المهارات سواء لسهولتها أو تشابهها مع مهارات أخرى؛ وحتى لا يحدث تكرار أو لبس أو ملل لطول الاختبار.

- **كما أشار بعض المحكمين إلى نقل بعض المهارات أو تعديل صياغتها كما يلي:**

- نقل مهارة (تلخيص فقرة قرأها) من مستوى الفهم الاستنتاجى إلى مستوى الفهم الإبداعي لتكون (إعادة تلخيص فقرة من النص بأسلوبه).
- تعديل مهارات (معرفة مضاد بعض الكلمات في النص، معرفة جمع بعض الكلمات) إلى (معرفة مضاد الكلمة، معرفة جمع الكلمة) على الترتيب.

وتم تعديل هذه المهارات المشار إليها أو نقلها ليسهل قياسها فى المستوى الذى يناسبها.

1 – القائمة في صورتها النهائية :

وبعد إجراء التعديلات اللازمة والتي أشار بها المحكمون؛ فقد تم الاكتفاء بالمهارات التي حظيت بنسبة (80٪) فأكثر من آراء المحكمين حيث هم الذين أكدوا على هذه النسبة، وبهذا تصبح قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية مكونة من عشرين مهارة وبذلك تكون صالحة للاستخدام والتطبيق.

ثانيًا- قائمة مهارات الاستماع الناقد:

2 - الهدف من القائمة :

يهدف بناء قائمة مهارات الاستماع الناقد إلى تحديد بعض مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

3 – مصادر بناء القائمة :

اعتمدت الدراسة في بناء قائمة مهارات الاستماع الناقد على المصادر التالية:

- نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الاستماع وبخاصة مهارات الاستماع الناقد.(**)
- الأدبيات التربوية المتعلقة بالاستماع، وخاصة الاستماع الناقد.
- المعايير القومية لتعليم الاستماع في الصف الثاني الإعدادي.

(**) ومن هذه الدراسات دراسة كل من: ياسر محمد على (2001)، أحمد محمد محمد (2003)، محمد زين العابدين على (2003)، جمال سليمان عطية (2005)، محمد لطفي جاد (2005)، هدى محمد إمام (2005)، أحمد محمد حسين (2007)، وائل ذكى محمد (2007)، مرضى بن غرم الله الزهرانى (2008)، أبو الدهب البدرى (2009)، عمرو كمال أحمد (2009)، حسن عمران حسن (2010)، وزارة التربية والتعليم (2009).

4 - **القائمة في صورتها المبدئية:**

تم وضع القائمة فى صورتها المبدئية، وتكونت من اثنتين وعشرين مهارة، وأمام كل مهارة من هذه المهارات خياران (تنتمي، لا تنتمي) لمستوى الاستماع الناقد، (مناسبة، غير مناسبة) للصف الثاني الإعدادي، كما احتوت على سؤال مفتوح عن مهارات أخرى مقترحة يمكن إضافتها.

5 - **صدق القائمة:**

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإبداء رأيهم حولها، روعي أن يكونوا من فئات مختلفة يمثلها: متخصصون في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومتخصصون في اللغة العربية وآدابها، وموجهون ومعلمون للغة العربية، وقد طلب من المحكمين وضع علامة (√) أمام الخانة المناسبة لكل مهارة من المهارات **من حيث:**

- انتماء هذه المهارات لمهارات الاستماع الناقد.
- مناسبة هذه المهارات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- حذف مهارات تضمنتها القائمة المبدئية يرون أنها غير مناسبة للصف الثاني الإعدادي.
- تعديل صياغة بعض المهارات.
- إضافة ما يرونه من مهارات لا توجد في القائمة، ولازمة لتلاميذ هذا الصف.

وتم رصد استجاباتهم في كشوف التفريغ لحساب مرات التكرار التي حصلت عليها كل مهارة على حدة، وذلك على أساس مناسبتها للمستوى الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي والتعرف على آرائهم في ما ينبغي حذفه أو تعديله أو إضافته للقائمة، أما النسبة المئوية لكل مهارة من مهارات الاستماع الناقد في ضوء آراء المحكمين، فيوضحها الجدول التالى:

جدول (3)

مهارات الاستماع الناقد وأوزانها النسبية في ضوء آراء المحكمين

ن= 21

م	مهارات الاستماع الناقد	التكرارات	النسب المئوية
1	التمييز بين الحقائق والآراء.	21	٪100
2	اكتشاف مشاعر المتحدث (المستمع إليه).	21	٪100
3	الحكم على شخصيات الحوار في المسموع في ضوء معايير مناسبة.	21	٪100
4	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	21	٪100
5	استخدام الأفكار المسموعة في حل مشكلات معينة.	21	٪100
6	تحديد غرض المؤلف أو المتحدث.	20	٪95.23
7	الانتفاع بالمسموع والاستفادة منه.	20	٪95.23
8	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ.	19	٪90.47
9	استنتاج مدى تحيز أو موضوعية المؤلف أو المتحدث.	19	٪90.47
10	إجراء المقارنات: التشابه والاختلاف في المسموع.	19	٪90.47
11	تعرف التناقضات في المادة المسموعة.	18	٪85.71
12	مناقشة الأدلة التي تؤيد فكرة معينة في المسموع ومدى كفايتها.	17	٪80.95
13	ربط السبب بالنتيجة.	16	٪76.19
14	استخلاص الأدلة من المسموع.	16	٪76.19

15	التنبؤ بنتائج معينة من مجموع المقدمات والأسباب.	16	٪76.19
16	استنتاج الأحكام الصحيحة.	16	٪76.19
17	الكشف عن الغموض والإبهام فيما يسمع.	16	٪76.19
18	اقتراح نهاية مناسبة لقصة استمع إليها.	16	٪76.19
19	تعرف وسائل المتكلم في التأثير على المستمع.	15	٪71.42
20	إدراك ما وراء تعبيرات المتحدث وإشاراته.	15	٪71.42
21	تحديد الفروق الدقيقة بين معاني كلمات استمع إليها.	15	٪71.42
22	التمييز بين الآراء المعتمدة على الأدلة والبراهين، وتلك التي تستند إلى العواطف.	13	٪66.66

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- مهارات حظيت بنسبة (90٪) فأكثر: هى المهـارات العشرـ الأولى عـلى الترتيب فى القائمة حسب أهميتها النسبية ورأى السادة المحكمين.
- مهارات حظيت بنسبة (80٪) فأكثر: هى المهارتان (11، 12).
- مهارات حظيت بنسبة أقل من (80٪): هى المهـارات العشرـ الأخـيرة على الترتيب من(13) إلى(22) فى القائمة.
- **وأشار بعض المحكمين إلى استبدال بعض المهارات أو تعديلها كما يلي:**

- تعديل مهارة (تحديد غـرض المؤلـف أو المتحـدث) إلى (تحديـد غـرض المتحدث).
- تعديل مهارة (استنتاج مدى تحيز أو موضوعية المؤلف أو المتحدث) إلى (استنتاج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث).

- تعديل مهارة (يناقش الأدلة التي تؤيد فكرة معينـة فى المسـموع ومـدى كفايتها) إلى (يناقش الأدلة التي تؤيد فكرة معينة)؛ لتكون أكثر تحديـدًا، فالكفايات متغير ليس من أهداف الدراسة.
- تعديل مهارة (الحكم على شخصيات الحوار في المسموع في ضوء معـايير معينة) إلى (الحكم على شخصيات الحوار في المسموع).
- تعديل مهارة (التمييـز بـين الحقـائق والآراء) إلى (التمييـز بـين الحقيقـة والرأي في المسموع).

- **كما أشار بعض المحكمين إلى:**

- حذف مهارة (التمييز بين الآراء المعتمدة على الأدلة والبراهـين، وتلـك التي تستند إلى العواطف)؛ لغموضها، وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى قائمـة مهـارات الاسـتماع الناقـد اللازمـة لتلاميـذ الصـف الثـاني الإعدادي فىء صورتها النهائية.

1- **القائمة في صورتها النهائية :**

وتم إجراء التعديلات اللازمة والتي أشار بهـا المحكمـون؛ ومـن ثـم تـم الاكتفاء بالمهـارات التـي حظيـت بنسـبة (80٪) فـأكثر مـن آرائهـم، كـما أكـد المحكمون هذه النسبة، وبهذا تكون الدراسة قـد توصـلت إلى قائمـة بمهـارات الاستماع الناقد في صورتها النهائية وهى مكونة من اثنتي عشرة مهارة.

ثالثًا- بناء اختبار الفهم القرائي:

1 - الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مستويات الفهم (المباشر، الاستنتاجى، الناقد، الإبداعي) والتي تم التوصل إليها من خلال القائمة التى أعدت لذلك.

2 - مصادر إعداد الاختبار:

تم إعداد هذا الاختبار بالاعتماد على عدد من المصادر المتنوعة، والتي تمثلت فيما يلي:

- بعض كتب القياس والتقويم التربوي، وكتابات بعض المتخصصين في إعداد الاختبارات بأنواعها.
- أهداف تعليم القراءة في الصف الثاني الإعدادي، التي حددتها وزارة التربية والتعليم، والتي أشار إليها المتخصصون في دراساتهم وبحوثهم.
- بعض الدراسات السابقة في الفهم القرائى.
- دراسة موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- قائمة مهارات الفهم القرائى التى تم التوصل إليها.

3 - أسس بناء الاختبار ووضع مفرداته :

تم قبل بناء الاختبار مراجعة عدد من الدراسات السابقة التي قدمت اختبارات لقياس مهارات الفهم القرائي؛ وذلك لتحديد أسس بناء اختبارات الفهم القرائي وما يجب مراعاته عند بناء مفرداته، ومنها دراسة: (عبد الرحيم عباس أمين، 2001)، (يسرى أحمد سيد، 2005)، (مراد على عيسى، 2005)،

(رانيا محمد هلال، 2007)، (محمد جابر محمد، 2008)، (ماجد محمد مصطفى، 2009)، (كريستين زاهر حنا، 2010)، (مروان أحمد السمان،2010)، (منال محمد المفضل،2011)، (ريما وجيه حامد، 2011)، (مروة أحمد عبد الحميد، 2011).

ومن ثم تم التوصل إلى الأسس التالية لبناء الاختبار:

- أن تتدرج أسئلة الاختبار في السهولة والصعوبة، وذلك وفق طبيعة المهارة التي يستهدف السؤال الحكم على مدى تحقيق التلاميذ لها.
- أن تتنوع النصوص التي تتناولها أسئلة الاختبار وفق طبيعة مهارات الفهم القرائي في المرحلة الإعدادية، وكذلك يتضمن الاختبار أسئلة تتناول مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجى، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم الإبداعي لتقيس مستويات دنيا وعليا من الفهم القرائى.
- أن يعتمد تحديد عدد الأسئلة المخصصة لتقويم مدى تحقيق الطلاب لمهارة معينة من مهارات الفهم القرائي على طبيعة مستوى الفهم القرائي، وطبيعة مهاراته التي يجب أن يمتلكها التلميذ لتحقيق هذا المستوى، بحيث لا يقل عدد المفردات المخصصة لكل مهارة عن مفردتين على الأقل.
- وضوح صياغة مفردات الاختبار وتجنب الغموض بحيث تناسب الثروة اللفظية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- أن يكون للقراءة اختبار مستقل عن باقي فروع مادة اللغة العربية، وأن تقاس مهارات الفهم القرائي من خلال نصوص من خارج الكتاب المقرر، لكنها تراعى الخلفية المعرفية للمتعلمين، ومستواهم، وأن يغطى

الاختبار مهارات القراءة وأغراضها، وأنواع النصوص وأطوالها، وأنواع الأسئلة ومستوياتها، وأن يتم بناء اختبارات مقننة يمكن تطبيقها على المستوى القومي في نهاية كل مرحلة للتحقق من استيفاء المعايير القومية لتعليم القراءة في هذه المرحلة، واكتشاف حالات الضعف وتشخيصها، لوضع الخطة المناسبة للعلاج المبكر. (منى إبراهيم اللبودى، 2011 ب، 135)

4 - الاختبار في صورته المبدئية:

تكون الاختبار في صورته المبدئية من أربعة موضوعات قرائية مختلفة، يتناول الموضوع الأول منها العلم والمال، والثاني نهاية الإيجاز لرفاعة الطهطاوي، والثالث العقرب، والرابع البخلاء، وقد اشتمل الاختبار على (40) سؤالاً موضوعيًا من نوع الاختيار من متعدد والتكملة؛ بحيث يختص كل سؤالين منها بقياس مهارة من المهارات المتضمنة بقائمة مهارات الفهم القرائي المحددة لذلك، وبذلك أصبحت كل مهارة يتم قياسها بسؤالين.

5 - تعليمات الاختبار:

راعت الدراسة أن تكون تعليمات الاختبار مكتوبة موجزة وواضحة وسهلة على الفهم وفى حدود المستوى التعليمي والثقافي للمجموعة المعد الاختبار للتطبيق عليها، مع إعطاء أمثلة توضيحية تساعد على فهم أسئلة الاختبار وكيفية الإجابة عنها.

6 - صدق الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته المبدئية، وصياغة التعليمات الخاصة به، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، وعلم النفس التربوى؛ **لمعرفة رأيهم فيما يلي:**

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى النمو اللغوي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار.
- مدى مناسبة الأسئلة لما وضعت لقياسه، ومدى ارتباطها بالمهارات التي تم تحديدها.

وقد اتفق 80٪ من المحكمين على مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى النمو اللغوي للتلاميذ، ولما وضعت لقياسه، ومن أهم الملاحظات التي تم الأخذ بها وتعديل الاختبار في ضوئها ما يلي:

- تعديل البديل الأول من السؤال الخامس: (الحث على العلم) إلى (الحديث عن فضل العلماء)
- تعديل السؤالين (24، 35)؛ لتكون إجابة كل منهما في أربعة أسطر بأرقام (1، 2، 3،4) بدلاً من أربعة أسطر غير مرقمة؛ حتى يكون تصحيحهما موضوعيًا.

7 -مفتاح تصحيح الاختبار:

تـم إعـداد مفتـاح تصـحيح الاختبـار وتضـمن رقـم المفـردة، والإجابـة الصحيحة لها، وفقًا لما يلي:

- إعطاء الدرجة (1) لكل مفردة أجاب عنها التلميذ إجابة صحيحة.
- إعطاء الدرجة (صفر) لكل مفردة أجاب عنها التلميذ إجابة خطـأ أو تركهـا دون إجابة، أو لم يكمل إجابتها، وقد تم التصحيح باسـتخدام هـذا المفتـاح، بحيث وضعت درجة لكل سؤال، فأصبحت الدرجة الكلية لأسئلة الاختبار (40) درجة.

8 -إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعـد إجـراء التعـديلات التـي طلبهـا السـادة المحكمـون عـلى مفـردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعيًا بهدف:

أ- حساب معاملات السهولة والصعوبة.
ب- حساب معامل التمييز للاختبار.
ج- حساب معامل الارتباط.
د- حساب معامل ثبات الاختبار.
هـ- حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار.

وقد تم تطبيق التجربة الاسـتطلاعية للاختبـار عـلى عينـة عشـوائية مـن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها) 38) تلميذًا بفصل (2/ 1) من مدرسـة الطوايل الشرقية الإعدادية بإدارة ساقلتة التعليمية بمحافظة سوهاج، وذلك يوم الأحد الموافـق 16/ 9/ 2012م، **وبعـد تطبيـق الاختبـار وتصـحيحه أسـفرت النتائج عما يلي:**

أ. **حساب معاملات السهولة والصعوبة:**

يهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار إلى الاستفادة منها في تحسين الاختبار، بحيث يمكن استبعاد البنود الصعبة جدًا والبنود السهلة جدًا. (محمد على الخولى، 1998، 135)، ومن ثم تم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة، وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة، وأي مفردة ضمن توزيع لمعاملات الصعوبة يتراوح بين (0.20) إلى (0.80) بمتوسط مقداره (0.50) يمكن أن تكون مقبولة. (أحمد عودة، 2004، 364)، وتعد العلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية. (عبد المجيد سيد وآخرون، 1996، 231).

فإذا كان معامل السهولة لإحدى مفردات الاختبار يساوى (80٪) فإن معامل الصعوبة لهذه المفردة يساوى (20٪)، وذلك بطرح معامل السهولة من الواحد الصحيح، ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام معادلة سهولة المفردة: (سعد عبدالرحمن، 2003، 209)، وقد وجد أن معاملات السهولة والصعوبة تراوحت بين (0.26 ، 0.74)، وهى مناسبة لتطبيق الاختبار. (انظر جدول4)

ب. **حساب معامل التمييز:**

ينبغي إيجاد درجة تمييز كل مفردة للتحقق من فاعليتها في التمييز بين الطلاب أقوياء التحصيل، والطلاب ضعاف التحصيل، وتم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار عن طريق ترتيب درجات تلاميذ المجموعة الاستطلاعية وعددهم (38) تلميذًا، ترتيبًا تنازليًا من الأكبر إلى الأقل

ثم اختيار أوراق الإجابة للفئة الأولى التي تمثل المجموعة العليا في درجات الاختبار (أعلى 27٪ من درجات المجموعة)، والفئة الثانية وتمثل المجموعة الدنيا في درجات الاختبار (أقل 27٪ من درجات المجموعة)، (صلاح الدين محمود علام، 2006، 114- 115).

وقد استندت الدراسة للمعايير التالية في تقدير قيم معامل التمييز وجودة المفردة: إذا كان معامل التمييز= (0.40) فأكثر، فالمفردة ممتازة التمييز، وإذا كان معامل التمييز يتراوح بين (0.30- 0.39)، فالمفردة جيدة التمييز ولكنها تحتاج إلى مراجعة، وإذا كان معامل التمييز يتراوح بين (0.20- 0.29)، فالمفردة مقبولة ولكنها تحتاج إلى إعادة صياغة، أما إذا كانت المفردة = (0.19) فأقل، فهي رديئة ويجب حذفها. (محمد السيد على، 2011، 297)، ثم طبقت معادلة معامل التمييز (على ماهر خطاب، 2001، 336)، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (4) معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز لاختبار الفهم القرائي

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.66	0.34	0.30	21	0.47	0.53	0.60
2	0.37	0.63	0.40	22	0.39	0.61	0.50
3	0.47	0.53	0.60	23	0.71	0.29	0.50
4	0.39	0.61	0.60	24	0.55	0.45	0.70
5	0.47	0.53	0.60	25	0.55	0.45	0.40
6	0.42	0.58	0.30	26	0.37	0.63	0.80
7	0.37	0.63	0.60	27	0.37	0.63	0.70
8	0.34	0.66	0.40	28	0.39	0.61	0.70
9	0.32	0.68	0.50	29	0.68	0.32	0.60
10	0.47	0.53	0.70	30	0.37	0.63	0.40
11	0.34	0.66	0.60	31	0.55	0.45	0.60
12	0.68	0.32	0.40	32	0.50	0.50	0.40
13	0.50	0.50	0.60	33	0.37	0.63	0.50
14	0.61	0.39	0.70	34	0.58	0.42	0.80
15	0.55	0.45	0.70	35	0.39	0.61	0.60
16	0.74	0.26	0.40	36	0.29	0.71	0.60
17	0.74	0.26	0.60	37	0.50	0.50	0.70
18	0.71	0.29	0.70	38	0.26	0.74	0.30
19	0.68	0.32	0.40	39	0.42	0.58	0.80
20	0.45	0.55	0.50	40	0.29	0.71	0.50

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات التمييز قد تراوحت بين (0.30، 0.80) مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز بين المستويات المختلفة للتلاميذ.

ج. حساب معاملات الارتباط

تم حساب معاملات ارتباط مفردات الاختبار مع بعضها في كل مستوى من مستويات الفهم ومع اختبار الفهم القرائى ككل باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS17)، حيث يشير الارتباط الموجب إلى نجاح البند في التمييز بين أصحاب الأداء الجيد على الاختبار، وأصحاب الأداء الضعيف، وإلى أن البند يقيس الشيء نفسه الذي يقيسه الاختبار ككل. (صفوت فرج، 2007، 284)، وبحساب معاملات ارتباط مفردات اختبار الفهم القرائي، وجد أنها دالة مع مجموعها.

د. حساب معامل ثبات الاختبار.

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها تقريبًا إذا أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم. (سعد عبد الرحمن، 2003، 167)، وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار للفهم القرائي ككل، ومستوياته الأربعة باستخدام البرنامج الإحصائي *SPSS17))*، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0.9) للاختبار ككل، وهو معامل ثبات عال يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق، كما تم حساب الثبات بمعاملات ثبات أخرى، مثل: التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان- براون؛ حيث بلغت قيمته (0.9)، ومعامل ثبات جتمان حيث بلغت قيمته (0.9). (بشرى إسماعيل، 2004، 76-80)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (5) معاملات الثبات لمستوى الفهم المباشر

نوع الثبات	عدد افراد العينة	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات
ثبات ألفا كرونباخ	38	10	0.705
ثبات التجزئة النصفية	38	10	0.737
ثبات جتمان	38	10	0.729

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الفهم المباشر يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (6) معاملات الثبات لمستوى الفهم الاستنتاجى

نوع الثبات	عدد افراد العينة	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات
ثبات ألفا كرونباخ	38	12	0.747
ثبات التجزئة النصفية	38	12	0.765
ثبات جتمان	38	12	0.748

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الفهم الاستنتاجى يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (7) معاملات الثبات لمستوى الفهم الناقد

نوع الثبات	عدد افراد العينة	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات
ثبات ألفا كرونباخ	38	10	0.694
ثبات التجزئة النصفية	38	10	0.722
ثبات جتمان	38	10	0.694

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الفهم الناقـد يتمتـع بدرجـة عاليـة من الثبات.

جدول (8)

معاملات الثبات لمستوى الفهم الابداعى

نوع الثبات	عدد افراد العينة	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات
ثبات ألفا كرونباخ	38	8	0.743
ثبات التجزئة النصفية	38	8	0.830
ثبات جتمان	38	8	0.755

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الفهم الإبداعى يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (9) معاملات الثبات لاختبار الفهم القرائي ككل

نوع الثبات	عدد افراد العينة	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات
ثبات ألفا كرونباخ	38	40	0.902
ثبات التجزئة النصفية	38	40	0.916
ثبات جتمان	38	40	0.909

ويتضح من الجداول السابقة أن حساب الثبات لاختبار الفهم القرائي، ومستوياته وفق الطرق الثلاث لحساب معامل الثبات، يتمتعان بدرجة عالية من الثبات، وعليه أصبح الاختبار صالحًا في صورته النهائية للتطبيق على مجموعة الدراسة.

هـ- تحديد زمن الاختبار:

من شروط الاختبار الجيد أن يكون الزمن المخصص له كافيًا لقراءة السؤال والإجابة عنه، وقد تحدد الزمن المناسب للاختبار باستخدام معادلة حساب زمن الاختبار عن طريق رصد الزمن الذى انتهت فيه أول تلميذة من الإجابة عن الاختبار، وزمن آخر تلميذة، وبحساب المتوسط بين الزمنين وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (60 دقيقة).

9 - الصورة النهائية للاختبار:

من خلال ما تم من إجراءات، تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي، والذي تكون من أربعة موضوعات من موضوعات القراءة، يعقب كل موضوع (عشرة أسئلة)، تقيس خمس مهارات، بواقع سؤالين لكل مهارة.

أما أرقام الأسئلة التى تقيس كل مهارة، وفى كل مستوى، فهذا ما يوضحه جدول المواصفات التالى:

جدول (10)

مواصفات اختبار الفهم القرائي

م	المهارات	رقم السؤال
	أولاً: مستوى الفهم المباشر:	
1	تحديد معنى الكلمة المناسب من خلال السياق.	1 ، 31
2	معرفة مضاد الكلمة.	2 ، 32
3	معرفة جمع الكلمة.	***21،33***
4	تحديد الفكرة الفرعية.	***12،40***
5	يدرك الترتيب الصحيح للأفكار حسب ورودها في الموضوع.	13، 28
	ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجى:	
6	استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.	6، 11
7	استنتاج هدف الكاتب فيما يقرأ.	5، 16
8	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.	15،30
9	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة فيما يقرأ.	4،14
10	استنتاج العلاقة بين الشخصيات الواردة في النص أو أبيات النص.	17،34
11	استخلاص الدروس المستفادة من النص.	7، 25
	ثالثًا: مستوى الفهم الناقد:	
12	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية .	3، 27

13	التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به.	9،18
14	الحكم على المقروء.	10،19
15	تمييز الحقيقة من الرأي فيما يقرأ.	38 ،8
16	التمييز بين الواقع والخيال.	39 ،29
	رابعًا: مستوى الفهم الإبداعي:	
17	اقتراح عنوان جديد للنص.	22،37
18	اقتراح نهاية بديلة للنص.	23،36
19	إعادة تلخيص فقرة من النص بأسلوبه.	24،35
20	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أو القصة.	20،26

وبهذا يصبح اختبار الفهم القرائى فى صورته النهائية صالحًا للتطبيق.

رابعًا- بناء اختبار الاستماع الناقد:

1 -الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي والتي تم التوصل إليها من خلال القائمة المعدة لهذا الهدف.

2 - مصادر إعداد الاختبار:

تم إعداد هذا الاختبار بالاعتماد على عدد من المصادر المتنوعة، والتي تمثلت فيما يلي:

- بعض كتب القياس والتقويم التربوي، وكتابات بعض المتخصصين في إعداد الاختبارات بأنواعها.

- أهداف تعليم الاستماع في الصف الثاني الإعدادي، التي حددتها وزارة التربية والتعليم، والتي أشار إليها المتخصصون في دراساتهم وبحوثهم.
- بعض الدراسات السابقة في هذا المجال وتحليلها.

3- أسس بناء الاختبار ووضع مفرداته:

تناول الكتاب قبل بناء الاختبار عددًا من الدراسات السابقة التي أعدت اختبارات لقياس مهارات الاستماع الناقد، ومنها: دراسة (أحمد محمد عويس، 1999)، (ياسر محمد على، 2001)، (أحمد محمد محمد، 2003)، (محمد زين العابدين على، 2003)، *((Sayed,2005*، (وائل ذكى محمد، 2007)، (أحمد محمد حسين، 2007)، (عبد الرحمن الهاشمي، قطنة أحمد مستريحى، 2008)؛ وذلك لتحديد أسس بناء اختبارات الاستماع الناقد في المرحلة الإعدادية، وما يجب مراعاته عند بناء مفرداته؛ ومن ثم تم التوصل إلى الأسس التالية لبناء الاختبار:

- وضوح صياغة مفردات الاختبار وتجنب الغموض بحيث تناسب مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- أن تتدرج أسئلة الاختبار في السهولة والصعوبة، وذلك وفق طبيعة المهارة التي يستهدف السؤال الحكم على مدى تحقيق التلاميذ لها.
- أن تتنوع النصوص التي تتناولها أسئلة الاختبار وفق طبيعة مهارات الاستماع الناقد في المرحلة الإعدادية.

- أن يعتمد تحديد عدد المفردات المخصصة لتقويم مدى تحقيق التلاميذ لمهارة معينة من مهارات الاستماع الناقد على طبيعة مهارة الاستماع الناقد التي يجب أن يمتلكها التلميذ لتحقيق هذه المهارة، بحيث لا يقل عدد المفردات المخصصة لكل مهارة عن مفردتين على الأقل.
- اختيار موضوعات الاختبار بحيث تتناسب مع طبيعة المهارات المقيسة.

4 - تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة للتلاميذ، ورُعِي أن تكون تعليمات الاختبار مكتوبة موجزة وواضحة وكافية وسهلة على الفهم وفى حدود المستوى التعليمي والثقافي للعينة المعد الاختبار للتطبيق عليها، مع إعطاء أمثلة توضيحية تساعد على فهم أسئلة الاختبار وكيفية الإجابة عليها.

5 - الاختبار فى صورته المبدئية:

تكوَّن الاختبار في صورته المبدئية من أربعة موضوعات استماعية مختلفة، يتناول الموضوع الأول: أزمة السيارات، والثاني: خدمة البريد الإلكتروني، والثالث: أتيت لتحكم لا لتقتل، والرابع: بنات أمير المؤمنين، وتكون من (24) سؤالاً؛ حيث تنوعت أسئلة الاختبار ما بين الاختيار من متعدد، والتكملة بحيث يتم قياس كل مهارة بسؤالين.

6 - مفتاح تصحيح الاختبار:

تكون الاختبار الحالي من أربعة وعشرين سؤالاً، منها عشرون سؤالاً موضوعيًا من نوع الاختيار من متعدد (أربعة بدائل) أحدها يمثل الاختيار الصحيح، وأربعة أسئلة من نوع التكملة، وقد أُعد مفتاح تصحيح الاختبار، وقد تم التصحيح باستخدام هذا المفتاح، بحيث وضعت درجة لكل سؤال منه، فتصبح الدرجة الكلية لأسئلة الاختبار (24) درجة.

7 - صدق الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته المبدئية، وصياغة التعليمات الخاصة به، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وآدابها، والمتخصصين فى علم النفس التربوى؛ **لمعرفة رأيهم فيما يلي:**

- **مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار.**
- **مدى مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى النمو اللغوي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.**
- **مدى مناسبة الأسئلة لما وضعت لقياسه، ومدى ارتباطها بالمهارات التي تم تحديدها.**

وقد اتفق معظم المحكمين على مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى النمو اللغوي للتلاميذ، ولما وضعت لقياسه، **ومن أهم الملاحظات التي تم تعديل الاختبار في ضوئها ما يلي:**

- تعديل السؤال الثامن لطول عباراته وصعوبتها على التلاميذ.

- البريد الإلكتروني أسلوب لكتابة وإرسال واستقبال الرسائل عبر نظم الاتصالات الإلكترونية.
- البريد الإلكتروني وسيلة لنقل الرسائل عبر الماسنجر أو شبكة الحاسبات.

من: هل يوجد تناقض بين الجملتين السابقتين؟ مع ذكر السبب.

إلى: هل يوجد تناقض بين الجملتين السابقتين؟

وتعديل السؤال (19) ليصبح:

- " أنتن بنات أمير المؤمنين، ونراكن عريانات"
- " ولم تكن بناته-رحمه الله- عاريات بالمعنى المفهوم "

من: هل يوجد تناقض في المعنى بين الجملتين السابقتين؟ مع ذكر السبب.

إلى: هل يوجد تناقض في المعنى بين الجملتين السابقتين؟

حيث تم حذف جملة (مع ذكر السبب)؛ لأن المفردتين تقيسان معرفة مدى اكتساب التلميذات لمهارة كشف التناقضات فقط، وليس معرفة السبب والنتيجة.

8 - إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعيًا بهدف:

أ- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

ب- حساب معامل التمييز.

ج- حساب معاملات الارتباط.

د- حساب معامل ثبات الاختبار.

هـ- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار.

وقد تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها (38) تلميذًا بفصل (2/ 1) من تلاميذ مدرسة الطوايل الشرقية الإعدادية بإدارة ساقلتة التعليمية بمحافظة سوهاج، وذلك يوم الأحد الموافق 16/ 9/ 2012، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

أ- حساب معاملات السهولة والصعوبة:

يهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار إلى تقدير سهولة أو صعوبة هذه المفردات؛ ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة وأي مفردة ضمن توزيع لمعاملات الصعوبة يتراوح بين (0.20) إلى (0.80) بمتوسط مقداره (0.50) يمكن أن تكون مقبولة. (أحمد عودة، 2004، 364)، ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام معادلة معامل السهولة. (سعد عبد الرحمن، 2003، 209)، (فؤاد البهي السيد، 2006، 494)، ووجد أن معاملات السهولة تتراوح بين (0.34- 0.76) ومعاملات الصعوبة بين (0.24- 0.66) وهى نسبة مقبولة لتطبيق الاختبار. (انظر جدول 11)

ب- حساب معامل التمييز:

ينبغي إيجاد درجة تمييز كل مفردة للتحقق من فاعليتها في التمييز بين الطلاب أقوياء التحصيل، والطلاب ضعاف التحصيل. (صلاح الدين محمود علام، 2006، 114)، وقد استندت الدراسة للمعايير التالية في تقدير قيم معامل التمييز وجودة المفردة: إذا كان معامل التمييز= (0.40) فأكثر، فالمفردة ممتازة التمييز، وإذا كان معامل التمييز يتراوح بين (0.30- 0.39)، فالمفردة جيدة التمييز ولكنها تحتاج إلى مراجعة، وإذا كان معامل التمييز يتراوح بين (0.20- 0.29)، فالمفردة مقبولة ولكنها تحتاج إلى إعادة صياغة، أما إذا كانت المفردة = (0.19) فأقل، فهي رديئة ويجب حذفها. (محمد السيد على، 2011، 297) **والجدول التالى يوضح ذلك:**

جدول (11) معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز لاختبار الاستماع الناقد

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.42	0.58	0.50	13	0.53	0.47	0.80
2	0.74	0.26	0.60	14	0.42	0.58	0.40
3	0.45	0.55	0.50	15	0.37	0.63	0.40
4	0.55	0.45	0.90	16	0.61	0.39	0.60
5	0.74	0.26	0.60	17	0.63	0.37	0.50
6	0.76	0.24	0.40	18	0.37	0.63	0.70
7	0.74	0.26	0.30	19	0.76	0.24	0.40
8	0.76	0.24	0.60	20	0.68	0.32	0.40
9	0.61	0.39	0.90	21	0.55	0.45	0.90
10	0.61	0.39	0.60	22	0.74	0.26	0.60
11	0.34	0.66	0.40	23	0.74	0.26	0.40
12	0.50	0.50	0.80	24	0.74	0.26	0.40

يتضح من الجدول السابق أن معاملات السهولة تتراوح بين (0.34، 0.76)، ومعاملات تمييز بين (0.30، 0.90) وهى نسبة مقبولة لتطبيق الاختبار على التلاميذ.

ج- معاملات الارتباط:

ويقصد به الارتباط بين درجات مفردات الاختبار، أي درجة قياس الاختبار للسمة نفسها (صلاح الدين محمود علام، 2006، 111)، وتم حساب معاملات ارتباط مفردات اختبار الاستماع الناقد مع مجموعها باستخدام برنامج *(SPSS17)*، ووجد أنها كانت دالة مع مجموعها.

د- حساب معامل ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها تقريبًا إذا أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم. (سعد عبد الرحمن، 2003، 167).

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي *(SPSS17)* بأكثر من طريقة ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (12)
معاملات الثبات لاختبار الاستماع الناقد

نوع الثبات	عدد أفراد العينة	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات
ثبات ألفا كرونباخ	38	24	0.849
ثبات التجزئة النصفية	38	24	0.882
ثبات جتمان	38	24	0.864

يتضح من الجدول السابق أن اختبار الاستماع الناقد يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق؛ حيث إنه تم حساب معامل الثبات له عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ (بشرى إسماعيل، 2004، 80)، ووجد أن قيمته (0.849)، كما تم حساب الثبات بطرق أخرى، وهى طريقة ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان- براون (بشرى إسماعيل،2004، 76) ووجد أن قيمته (0.882)، ومعامل ثبات جتمان (بشرى إسماعيل،2004، 77)، ووجد أن قيمته (0.846)، وعليه أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على مجموعة الدراسة.

هـ- تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بحساب متوسط زمن إجابة جميع التلميذات عن الاختبار كل حسب سرعتها. (على ماهر خطاب، 2001، 306)، (هدى مصطفى محمد، 2008، 48).

ووجد أن زمن الاختبار= 30 دقيقة.

الصورة النهائية للاختبار:

من خلال ما تم من إجراءات، استطاعت الدراسة التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستماع الناقد، والذي تكون من أربعة موضوعات يعقب كل موضوع (ستة أسئلة)، تقيس ثلاث مهارات، بواقع سؤالين لكل مهارة.

أما أرقام هذه الأسئلة التى تقيس كل مهارة كما وردت فى الاختبار فيوضحها جدول المواصفات التالى:

جدول (13) مواصفات اختبار الاستماع الناقد

م	المهارات	رقم السؤال
1	**تحديد غرض المتحدث.**	1 ، 13
2	**التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.**	2، 15
3	**استنتاج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.**	18، 21
4	**استخدام الأفكار المسموعة في حل مشكلات معينة.**	7 ، 20
5	**إجراء المقارنات: التشابه والاختلاف في المسموع.**	10 ، 14
6	**يناقش الأدلة التي تؤيد فكرة معينة.**	3 ، 21
7	**تعرف التناقضات في المادة المسموعة.**	8 ، 19
8	**الحكم على شخصيات الحوار في المسموع.**	9 ، 23
9	**التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.**	4 ، 11
10	**التمييز بين الحقيقة والرأي في المسموع.**	6 ، 12
11	**اكتشاف مشاعر المتحدث (المستمع إليه).**	5 ، 16
12	**الانتفاع بالمسموع والاستفادة منه.**	17 ، 24

ويتضح من الجدول السابق أن كل مهارة تم قياسها بسؤالين، ليصبح الاختبار صالحًا للتطبيق فى صورته النهائية.

خامسًا: إعادة صياغة دروس القراءة وموضوعات الاستماع وفقًا لاستراتيجية (ما أعرفه - ما أريد أن أعرفه - ما تعلمته):

بعد تحديد مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم إعادة صياغة دروس القراءة وفقًا لاستراتيجية (ما أعرفه – ما أريد أن أعرفه – ما تعلمته).

وتم تقسيم إجراءات الاستراتيجية في كل درس إلى ثلاث مراحل كما يلي:

- **<u>المرحلة الأولى: قبل القراءة أو الاستماع:</u>**

– العمود الأول من الجدول: ماذا أعرف؟

هذه الخطوة يتم تنفيذها قبل بدء القراءة أو الاستماع، وهنا يسجل التلميذ ما الذي يعرفه بالفعل عن المادة التي سيقرؤها أو سيستمع إليها.

– العمود الثاني: ماذا أريد أن أعرف؟

وهنا تسجل ما الذي تريد أو تهدف إلى تعلمه، وتتم هذه الخطوة قبل بدء القراءة (بعد انتهاء القراءة التمهيدية) أو الاستماع، وأحيانًا يمكن عمل ذلك بعد الاطلاع السريع، والتصفح حال وجود معرفة عامة كافية أو أن الموضوع واضح للقارئ أو المستمع بصورة كافية.

- **المرحلة الثانية: أثناء القراءة أو الاستماع:**

- العمود الثالث: ماذا تعلمت؟

وهنا يسجل التلميذ ويوثق ما تعلمه من القراءة أو الاستماع، وهذه الخطوة بالطبع تتم بعد الانتهاء من القراءة أو الاستماع وتسجلها خطوة بخطوة أثناء القراءة أو الاستماع.

- **المرحلة الثالثة: بعد الانتهاء من القراءة أو الاستماع:**

- **العمود الرابع: التلخيص**

وفيها يقوم التلميذ بعمل تلخيص للموضوع حسب فهمه وفهم المجموعة دون مساعدة من أحد، وبانتهاء هذه الأعمدة يمكن أيضًا اعتبارها طريقة من طرق تدوين الملاحظات حيث ستحوي خلاصة ما تعلم التلميذ، فضلاً عن تسجيل التطور المعرفي وكفاءته له، كما أن في قيامه بتسجيل ما يعرف، وماذا يريد أن يعرف قبل القراءة أو الاستماع تحفيز وتجهيز وتوجيه له لتحصيل المعلومات المطلوبة بصورة أكثر تركيزًا، وجذب انتباهه حتى لا يقع فريسة الاسترسال في القراءة أو الاستماع دون التركيز على التعلم وزيادة المعرفة.

ويستلزم تدريب التلاميذ على التلخيص معرفة المهارات الآتية:

أ- التمييز بين الأفكار الأساسية من غيرها.

ب- التركيز على الكلمات المفتاحية وكذا الجمل.

جـ- الربط بين الجمل والفقرات.

د- مراعاة بناء الجمل بناءً لغويًا صحيحًا.

هـ- ألا يزيد الموضوع بعد تلخيصه عن (30٪) من الموضوع الأصلي. (عبد الحميد عبد الله، 2000، 208)

فينبغي على التلميذ أن يراعى هذه المراحل (قبل القراءة أو الاستماع – أثناء القراءة أو الاستماع– بعد الانتهاء من القراءة أو الاستماع).

سادسًا- إعداد كتاب التلميذ:

من أجل ما سبق تم عمل كتاب التلميذ الذي ينطلق من مسلمات هى أن اللغة مظهر من مظاهر النشاط الإنساني، والاستماع لون من ألوان النشاط اللغوي، والاستماع كفن لغوى يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقراءة؛ لأن الاستماع والقراءة عمليتان متكاملتان يصعب الفصل بينهما في مواقف التعليم المتنوعة، ونقطة الالتقاء بينهما في التفكير الذي يمارسه كل من القارئ والمستمع وصولاً إلى معنى المقروء أو المسموع، كما أن المهارات المكتسبة في الاستماع هي أساس النجاح في القراءة، وتنمية أي فن منهما يعد تنمية للفن الآخر، والاستماع الجيد يؤدى إلى تحسن في مستويات القراءة.

مكوناته:

- واشتمل كتاب التلميذ على المكونات التالية:

- مقدمة.
- إرشادات عامة قبل البدء في التعلم.
- إجراءات التعلم باستراتيجية (**ما أعرفه – ما أريد أن أعرفه – ما تعلمته**).
- دروس القراءة متضمنة الأهداف وأنشطة الاستراتيجية والتقويم وعددها سبعة دروس.
- جداول الاستراتيجية لتنفيذ دروس القراءة والاستماع نهاية كل درس (مرفق 2،1).

- ورقة عمل لكل مجموعة لإجابة أسئلة نشاطى الاستماع بنهاية كل درس (مرفق 3).

تحكيمه:

بعد الانتهاء من إعداد كتاب التلميذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية واللغة العربية وآدابها لتعرف آرائهم حول كتاب التلميذ والتأكد من صلاحيته **من حيث:**

- مناسبة موضوعات القراءة والاستماع لمستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- مدى مطابقة المحتوى الذي يتضمنه المنهج مع الأهداف المحددة.
- **صلاحية الأسئلة لقياس مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد المطلوب تنميتها.**
- مدى ملاءمة الأنشطة والوسائل لتحقيق الأهداف.
- سلامة الصياغة اللغوية للقطع المختارة والأسئلة التي تعقبها.
- تنوع الأسئلة (اختيار من متعدد، أسئلة تكملة، مقالية).

وفى ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات التى أشاروا إليها؛ ليصبح كتاب التلميذ فى صورته النهائية.

سابعًا- إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم انطلاقًا من مبدأ مهم وهو المشاركة والتفاعل بين المتعلم والمعلم، وليكون مرشدًا وموجهًا للمعلم لإثراء مهارات التدريس لديه، وهو يؤمن في الوقت ذاته بحرية المعلم في تعديل سلوكه لتحقيق الأهداف المرجوة من المحتوى، مع الاحتفاظ بنشاط المتعلم، وأن يبعث في تلاميذه الرغبة في التعلم والاستمرار فيها.

مكوناته:

وقد اشتمل دليل المعلم على ما يلي:

- مقدمة.
- الأهداف العامة للدليل.
- الأهداف الإجرائية.
- إجراءات استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته).
- قائمتا مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد.
- الوسائل التعليمية.
- التقويم.
- تكليفات التلاميذ.
- الزمن اللازم لتنفيذ الموضوعات.
- كيفية التدريب على مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد.

تحكيمه:

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لتعرف أرائهم حول دليل المعلم، والتأكد من صلاحيته من حيث:

- مناسبة موضوعات القراءة والاستماع لمستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- مدى مطابقة المحتوى الذي يتضمنه الدليل مع الأهداف المحددة والأنشطة.

- صلاحية الأسئلة لقياس مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد المطلوب تنميتها.

- مدى ملاءمة الأنشطة والوسائل؛ لتحقيق الأهداف.

- سلامة الصياغة اللغوية للقطع المختارة والأسئلة التي تعقبها.

- تنوع الأسئلة (اختيار من متعدد، أسئلة تكملة، مقالية). وفى ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات في دليل المعلم؛ ليصبح فى صورته النهائية

المحور الثاني-إجراءات تنفيذ التجربة:

أولاً- التصميم التجريبي المستخدم:

التصميم التجريبي المستخدم هو التصميم القائم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ لأنه التصميم الأنسب لمتغيرات البحث، حيث درست المجموعة التجريبية موضوعات القراءة والأنشطة الاستماعية باستخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه – ما تعلمته) (متغير مستقل) بهدف تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد (متغيران تابعان) لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية المعهودة والمتعارف عليها في المدارس الإعدادية.

ثانيًا- اختيار مجموعة التطبيق:

تم اختيارها من تلميذات الصف الثاني الإعدادي حيث تمثلت المجموعة التجريبية في تلميذات الصف الثاني الإعدادي فصل (2/ 3) وعددهن (35) تلميذة بمدرسة الطوايل الشرقية الإعدادية المشتركة بإدارة ساقلتة التعليمية بمحافظة سوهاج، وذلك بعد استبعاد التلميذات المتغيبات وغير الجادات، وتضم هذه المدرسة أكثر من فصل في الصف الثاني الإعدادى، وتم اختيار المجموعة الضابطة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الخطيب الإعدادية المشتركة من القرية والإدارة التعليمية نفسها التى بها المجموعة التجريبية، وتضم هذه المدرسة أكثر من فصل في الصف الثاني الإعدادى تم اختيار الفصل الثالث منها (2/ 3)، **وقد كان عدد تلميذات المجموعة الضابطة (35) تلميذة بعد استبعاد غير المنتظمات، وبذلك تصبح مجموعة الدراسة (70) تلميذة.**

ثالثًا- ضبط المتغيرات:

للتأكد من فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه – ما تعلمته) في تنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كان لابد من ضبط المتغيرات بهدف تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة **وذلك فيما يلي:**

1 - القائم بالتدريس:

لضبط هذا المتغير فقد رأى الباحث أن يقوم بتدريس موضوعات القراءة والأنشطة الاستماعية بنفسه لتلاميذ المجموعة التجريبية، ويدرس للمجموعة الضابطة معلم آخر بنفس مؤهلات الباحث التربوية.

2 - العمر الزمني :

لضمان التكافؤ بين تلميذات مجموعتي الدراسة كان يجب ضبط المتغير الزمني، واكتفى الباحث بما تفعله وزارة التربية والتعليم من تحديد السن في الصف الدراسي واستبعاد الباقيات.

3 - الحالة الصحية :

تم إجراء مقابلة مع الاخصائى الاجتماعي والزائرة الصحية لمعرفة حالة التلميذات الصحية وهل هناك أمراض سمعية؟ أو أمراض أخرى تعوق الاستماع وتبين أن المدرستين لا يوجد بهما تلميذات من ذوات الاحتياجات الخاصة، والاستماع طبيعى عندهن جميعًا.

رابعًا- الخبرة السابقة للتلميذات:

بعد اختيار مجموعة الدراسة وضبط المتغيرات السابقة تم تطبيق اختبارى الفهم القرائي ومهارات الاستماع الناقد تطبيقًا **قبليًا على النحو التالى**:

1- التطبيق القبلى لاختبار الفهم القرائي :

تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على المجموعتين يومي (29 و30) من شهر سبتمبر لعام (2012م) على التوالي، أما فروق متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي ككل، وفى مستوياته الأربعة، فيوضحها الجدول التالى:

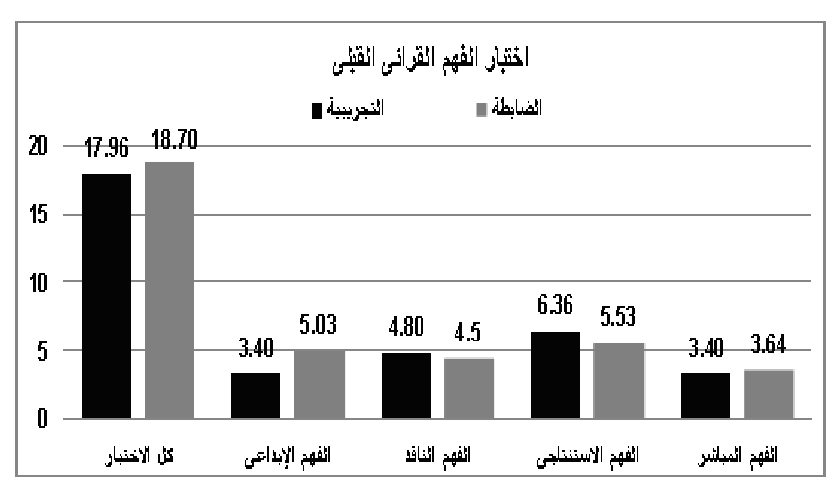
جدول (14)

دلالة فروق متوسطى درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى لاختبار الفهم القرائى بمستوياته الأربعة وفى الاختبار ككل

ن= 35 لكل مجموعة

مستويات الفهم القرائى	المجموعات	النهاية العظمى	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	الضابطة	10	3.64	1.85	0.39	غير دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		3.40	1.99		
الفهم الاستنتاجى	الضابطة	12	5.53	2.04	0.80	غير دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		6.36	2.85		
الفهم الناقد	الضابطة	10	4.5	1.73	0.51	غير دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		4.80	2.37		
الفهم الإبداعى	الضابطة	8	5.03	1.64	1.23	غير دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		3.40	1.89		
كل الاختبار	الضابطة	40	18.70	4.70	0.38	غير دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		17.96	7.12		

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) فى اختبار الفهم القرائى ككل، وفى جميع مستوياته؛ وذلك لأن جميع قيم " ت" المحسوبة عند درجة حرية (68)، ومستوى دلالة (0.05) أقل من قيمة "ت" الجدولية عند هذا المستوى والتى تساوى (2.00)، الأمر الذي يدل على تقارب مستويات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، مما يؤكد عدم وجود فروق بينهما فى المستوى القرائى، **والشكل التالي يوضح ذلك:**



شكل (2) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار الفهم القرائي القبلي ككل، ومستوياته الأربعة.

يتضح من الشكل السابق تقارب الأعمدة فى الارتفاع عند المجموعتين سواء فى الاختبار ككل أو فى كل مستوى من مستوياته الأربعة مما يؤكد عدم وجود فروق تذكر بين المجموعتين فى مستوى الفهم القرائى، ويدل هذا على تشابه المجموعتين فى المستوى ودقة ضبط المتغيرات بين المجموعتين.

2- التطبيق القبلي لاختبار الاستماع الناقد:

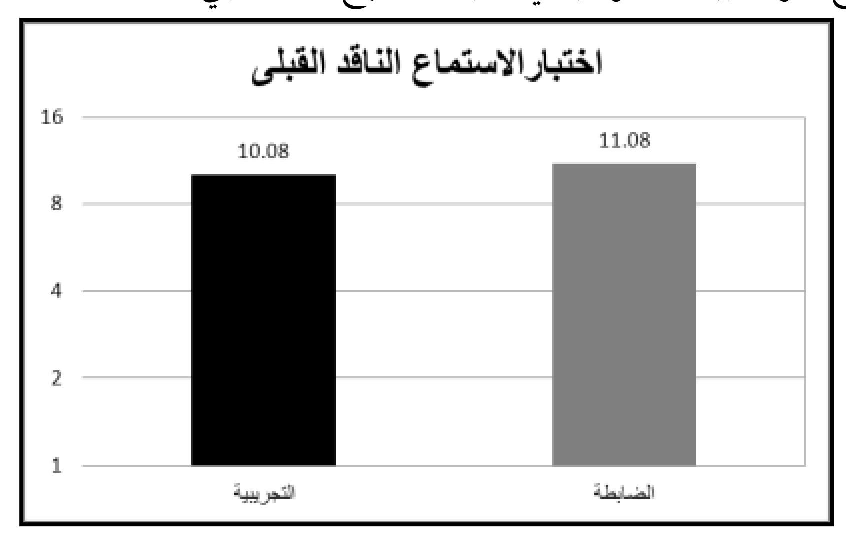
تم تطبيق اختبار الاستماع الناقد على المجموعتين يومي (29، 30) من شهر سبتمبر لعام 2012م، وقد خصص لاختبار الاستماع الناقد حصة واحدة، أما فروق متوسطى درجات المجموعتين فى نتائج التطبيق القبلى لاختبار الاستماع الناقد فيوضحها الجدول التالى:

جدول (15)

دلالة فروق متوسطى درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى لاختبار الاستماع الناقد ن=35 لكل مجموعة

المجموعة	النهاية العظمى	م	ع	قيمة ت المحسوبة	الدلالة
الضابطة	24	11.08	2.08	0.7	غير دالة عند مستوى 0.05
التجريبية	24	10.08	3.41		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في اختبار الاستماع الناقد؛ لأن قيمة " ت" المحسوبة (0.7) عند درجة حرية (68)، ومستوى دلالة (0.05) أقل من قيمة "ت" الجدولية التى تساوى (2.00)، والشكل التالي يوضح الفروق بين المجموعتين في اختبار الاستماع الناقد القبلي.



شكل (3) الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلى لاختبار الاستماع الناقد.

يتضح من الشكل السابق أن المتوسط القبلي لدرجات المجموعة التجريبية وقيمته (10.08) يقارب المتوسط القبلي لدرجات المجموعة الضابطة وقيمته (11.08)، الأمر الذي يدل على تقارب مستويات تلميذات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع الناقد بشكل كبير، وهذا يؤكد دقة ضبط المتغيرات بين المجموعتين.

خامسًا- تدريس موضوعات القراءة والاستماع باستخدام استراتيجية (K-W-L):

بدأ تدريس موضوعات القراءة المقررة على تلميذات الصف الثاني الإعدادي والموضوعات الاستماعية باستخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه –ما تعلمته) ميدانيًا خلال الفترة من 1/ 10/ 2012م وحتى 10/ 12/ 2012م، أي أن تطبيق التجربة الميدانية استمر لمدة شهرين ونصف الشهر تقريبًا (عشرة أسابيع) بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا.

سادسًا- ملحوظات أثناء تدريس موضوعات القراءة والاستماع باستخدام استراتيجية (K-W-L)

1- بعد إجراء الاختبار القبلي على تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم عقد اجتماع مع تلميذات المجموعة التجريبية؛ أطلعن من خلاله على أهمية الدراسة وطبيعتها وأهدافها، وأهمية استخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد، وكذلك أهمية العمل التعاوني في مجموعات، وعلى الزمن المحدد لدراسة موضوعات القراءة والاستماع.

2- عند تطبيق استراتيجية (K-W-L) على تلميذات المجموعة التجريبية في مدرسة الطوايل الشرقية الإعدادية فصل (2/ 3)، لوحظ في البداية وجود

حالة من الترقب لديهن، ولكن بعد الاندماج في تطبيق أنشطة الاستراتيجية والأنشطة الاستماعية أصبحن أكثر سعادة لمشاركتهن بفاعلية في هذه الأنشطة فى مجموعات تعاونية.

3- لوحظ ظهور تقدم ملحوظ في بعض مهارات الفهم القرائي منها: تحديد معنى الكلمة المناسب من خلال السياق، معرفة مضاد الكلمة؛ حيث إنها ليست مهارات جديدة على تلميذات الصف الثاني الإعدادى، ولا تحتاج وقتا طويلاً في تنميتها.

4- كما لوحظ أن هناك بعض المهارات أقل نموًا من المهارات السابقة؛ لأنها مهارات جديدة على التلميذات، وقد يحدث بينها خلط، مثل: إدراك الترتيب الصحيح للأفكار، استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، التمييز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أو القصة؛ لذلك احتاجت وقتًا أطول في تنميتها.

5- تبين أن هناك مهارات جديدة على التلميذات وليس لهن دراية بها، مثل: تحديد الفكرة الفرعية، استنتاج هدف الكاتب فيما يقرأ، التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، التمييز بين الواقع والخيال، اقتراح عنوان جديد للنص، اقتراح نهاية بديلة للنص، إعادة تلخيص فقرة من النص بأسلوبه، فهذه المهارات استغرقت وقتًا أطول في تنميتها وتدريب التلميذات عليها؛ لأنها جديدة على التلميذات وليس لديهن معرفة سابقة عنها.

6- طلبت إدارة المدرسة السماح لبعض المعلمين بحضور الحصص أثناء التدريس؛ لما شاهدته من تفاعل التلميذات مع الباحث أثناء التدريس، كما قامت تلميذات المجموعة التجريبية بعمل لوحات بها جداول الاستراتيجية؛ ليتعرف تلاميذ المدرسة عليها؛ ولتساعد في نشر الاستراتيجية بين المعلمين بالمدرسة، ولإظهار بعض أعمالهن التعاونية.

7- لوحظ أيضًا أن المعلمين والتلاميذ بالمدرسة أبدوا إعجابهم باستراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه – ما تعلمته) من كثرة حديث التلميذات عنها

وإعجابهن بها، مما دفع بعض تلميذات الفصول الأخرى باستعارة كتاب التلميذ من زميلاتهن للاستفادة منه حيث تم توزيع جوائز للمجموعات المتميزة عقب انتهاء التجربة فى طابور الصباح بتاريخ 13/ 12/ 2012م.

8- كما طلبت إدارة المدرسة من المعلمين الاحتذاء بهذا النهج في تدريس التلاميذ استنادًا إلى القرار الوزارى (313) لسنة2011 الذى يشير إلى ضرورة عمل التلاميذ في مجموعات، كما طلبت إدارة المدرسة نسخة من دليل المعلم للاستعانة به في تدريب المعلمين على التدريس بهذه الاستراتيجية، وبالفعل نسق وكيل وحدة التدريب والجودة بالمدرسة مع الباحث لتدريب جميع المعلمين بالمدرسة على الاستراتيجية وتم التدريب يوم الاثنين الموافق 17/ 12/ 2012م، وحصلت وحدة التدريب على المادة التدريبية. حيث أوصت دراسة بليغ حمدى إسماعيل (2008) بضرورة تدريب معلم اللغة العربية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس فروع اللغة العربية.

9- تم تدريس موضوعات القراءة لتلميذات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية حيث تم متابعة المعلم الذي يدرس للمجموعة الضابطة، وفقًا للخطة الزمنية لمقرر اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي والذي تضعه وزارة التربية والتعليم وتسير عليه مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، حيث تم الانتهاء من تدريس موضوعات القراءة للمجموعة التجريبية والضابطة وفقًا للخطة الزمنية المحددة.

10- تم متابعة درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى نهاية الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى (2012-2013م) بمادة اللغة العربية، فوجد أن معظم الحاصلات على أعلى الدرجات من تلميذات الصف الثانى بالمدرسة من تلميذات فصل المجموعة التجريبية (2/ 3).

11- رغم ما تتمتع به استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه – ما تعلمته) من ميزات إلا أن الباحث رصد لها بعض العيوب حتى يتجنبها الباحثون

الآخرون وهى: أن بعض المعلومات الأساسية قد لا تكون صحيحة لـدى التلميذات، أو لا تساعد التلميذات مع كثرة المفردات إذا كن لا يعـرفن مـا تعنيه الكلمة، وقـد تخطـئ التلميـذات أثنـاء مـلء الأعمـدة مما يحتـاج إلى مراجعة وتصويب من المعلم باستمرار، وتضيف (Szabo 2006, 58) أن استراتيجية (K-W-L) لا تشجع على التفكير فى ما هو صـحيح فى خلفيـة التلاميذ المعرفية، ولا تشجع على مزيد من الأسئلة أثناء عملية القراءة، ولا تساعد على نمو المفردات، وأخيرًا لا تشجع على الارتبـاط الوجـدانى بـين التلميذ والمادة المتعلمة.

واقترحت الدراسة حلولاً لعلاج تلك العيوب، من خـلال الحـديث مـع التلميذات عنها، وعن طريق تشجيعهن معنويًا على المشـاركة الجـادة فى أنشـطة الدرس، وتجنب الأخطاء، وتصحيحها إن وجدت، والعمل على زيـادة ثـروتهن اللغوية عن طريق الاستماع الجيد للمعلم؛ حتى يستطعن معرفة معـاني الكلـمات والجمل، وكذلك الربط بـين الموضـوعات المتعلمـة وواقعهـن الحيـاتى، وتـرى الدراسة أن هذه العيوب قد لا تمثل مشكلة مع تلميذات الصف الثاني الإعدادي غالبًا؛ لقدرة معظمهن على القراءة والكتابة بشكل ملائم، ومعرفتهن للكثير مـن المفردات اللغوية.

سـابعًا- التطبيـق البعـدى لاختبـاري مهـارات الفهـم القرائـي والاستماع الناقد:

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات القراءة باسـتخدام اسـتراتيجية (مـا أعرفه- ما أريد أن أعرفه – مـا تعلمتـه) لتلميـذات المجموعـة التجريبيـة أعيـد تطبيق اختباري الفهم القرائـي والاسـتماع الناقـد عـلى تلميـذات المجمـوعتين: التجريبية والضـابطة بعـديًا وذلـك يـوم الأحـد الموافـق 9/ 12/ 2012م عـلى

المجموعة التجريبية، ويوم الاثنين الموافق 10/ 12/ 2012م على المجموعة الضابطة، ثم تم تصحيحهما، ورصد الدرجات في جداول إلكترونية، تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، وتعرف النتائج وتفسيرها؛ لمعرفة مدى فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه - ما تعلمته) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **وهذا ما ستوضحه النتائج التالية:**

المحور الثالث- النتائج:

بعد الانتهاء من التطبيق البعدى لأداتي القياس (اختبار الفهم القرائي واختبار الاستماع الناقد) على تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، تم تصحيح الاختبارين، ورصد درجات المجموعتين؛ وذلك للمعالجة إحصائيًا؛ تمهيدًا للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين؛ حيث اعتمدت الدراسة الحالية على الأساليب الإحصائية الملائمة؛ لتحليل النتائج باستخدام برنامج *(SPSS17)*؛ للخروج منها بتوصيات ومقترحات يمكن تطبيقها، وهذا ما يتناوله الكتاب في الفصل التالى.

الفصل السادس

النتائج، وتفسيرها

- المحور الأول- النتائج.
- المحور الثاني- تفسير النتائج.
- المحور الثالث- التوصيات والمقترحات.

الفصل السادس

النتائج وتفسيرها

تضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج ومعالجتها إحصائيا، ومناقشتها، وتفسيرها، وعرضًا للتوصيات والمقترحات، وبعض القيم التربوية، **ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:**

المحـــور الأول- النتائج:

بعد أن تمت الإجابة عن السؤالين الإجراءيين، وهما:

السؤال الأول: ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

السؤال الثانى: ما مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

فقد تمت الإجابة عن بقية أسئلة الكتاب على النحو التالى:

أولاً- نتائج التلميذات فى اختبار الفهم القرائي (السؤال الثالث):

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه "ما فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية بعض مهارات الفَهم القرائي لدى تلاميذ هذا الصف؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة أو خطأ الفرض التالي "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفَهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي ككل، وفى كل مستوى على حدة.

1- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي ككل.

واستخدم المؤلف اختبار *T-test* للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

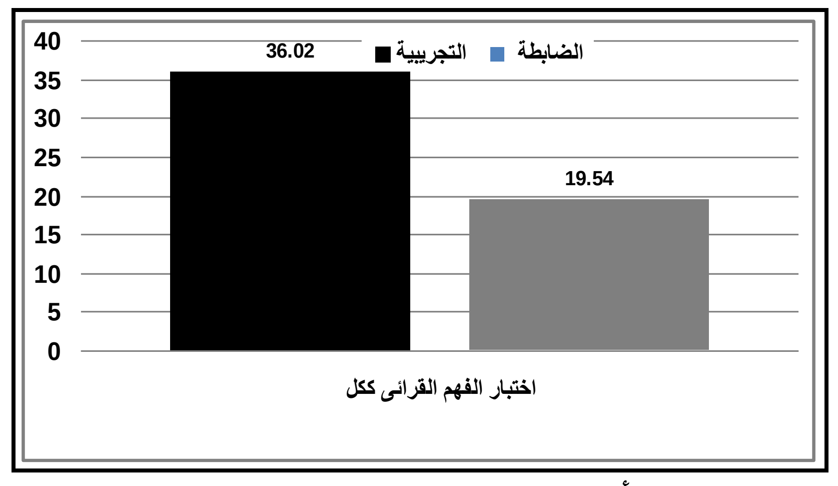
جدول (16) دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي ككل.

ن= 35 لكل مجموعة

المجموعة	النهاية العظمى	م	ع	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	40	19.54	6.30	13.00	دالة عند مستوى 0.05
التجريبية	40	36.02	2.87		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالـة (0.05) بـين متوسـطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيـق البعـدى لاختبـار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث يتضح أن قيمـة (ت) المحسوبة (13.00) أكبر من قيمة (ت) الجدوليـة والتـي قيمتهـا (2.00) عنـد درجـة حريـة (68)، والشـكل التـالي يوضـح الفـروق بـين متوسـطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيـق البعـدى لاختبـار مهـارات الفهـم القرائي ككل:



شكل (4) الفرق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى في اختبار الفهم القرائي ككل.

يتضح من الشكل السابق أن الفروق عاليه لصالح المجموعـة التجريبيـة؛ لأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبـار البعـدى (36.02) أكـبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة والذي قيمته (19.54) وهو فارق كبير

واضح بين المجموعتين، ولكن هذا الفارق فى الاختبار ككل أما فى جميع مستوياته وفى كل مستوى على حدة فهذا ما توضحه الجداول التالية.

2- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفهم المباشر وفي كل مهارة من مهاراته على حدة.

تم مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق التجربة، وذلك على كل مهارة من مهارات الفهم المباشر باستخدام اختبار *T-test* للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (17)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمهارات مستوى الفهم المباشر فى كل مهارة على حدة وفى المستوى ككل

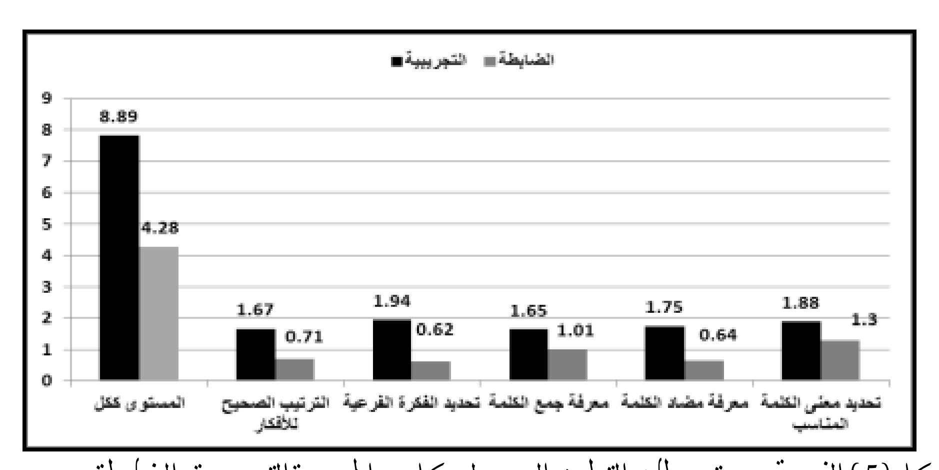
ن= 35 لكل مجموعة

مهارات مستوى الفهم المباشر	التطبيق البعدى	النهاية العظمى	م	ع	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
تحديد معنى الكلمة المناسب.	**الضابطة**	**2.00**	**3,1**	**72,0**	**156,4**	**دالة عند مستوى 0.05**
	التجريبية		**88,1**	**56,0**		
معرفة مضاد الكلمة.	**الضابطة**		**64,0**	**76,0**	**503,5**	**دالة عند مستوى 0.05**
	التجريبية		**75,1**	**55,0**		
معرفة جمع الكلمة.	**الضابطة**		**01,1**	**63,0**	**856,2**	**دالة عند مستوى 0.05**
	التجريبية		**65,1**	**60,0**		

تحديد الفكرة الفرعية.	الضابطة		62,0	76,0	318,4	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		94,1	60,0		
الترتيب الصحيح للأفكار.	الضابطة		71,0	80,0	173,3	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		67,1	70,0		
المستوى ككل.	الضابطة	10.00	28,4	05,2	51,8	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		89,8	36,1		

يتبين من الجدول السابق فى تحقق مهارات مستوى الفهم المباشر أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة تحديد معنى الكلمة المناسب من خلال السياق تساوى (156,4)، وفى مهارة معرفة مضاد الكلمة تساوى (503,5)، وفى مهارة معرفة جمع الكلمة تساوى (856,2)، وفى مهارة تحديد الفكرة الفرعية تساوى (318,4)، وفى مهارة الترتيب الصحيح للأفكار حسب ورودها في الموضوع تساوى (173,3)، وفى الفهم المباشر ككل تساوى (51,8)؛ وهذه القيم جميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية، والتي تساوى (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) عند درجة حرية (68)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لهذه المهارات لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالي يوضح الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمهارات مستوى الفهم المباشر وكل مهارة على حدة وفى المستوى ككل.



شكل (5) الفروق بين متوسطات التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والضابطة فى كل مهارة من مهارات الفهم المباشر على حدة، وفى المستوى ككل.

يتضح من الشكل السابق وجود فروق واضحة بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي في كل مهارات مستوى الفهم المباشر لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك لأن متوسطات أداء المجموعة التجريبية مرتفعة عن متوسطات المجموعة الضابطة الأمر الذي يدل على تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات مستوى الفهم المباشر ككل عند القياس البعدى لاختبار الفهم القرائي وفى كل مهارة على حدة.

3- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفهم الاستنتاجى وفي كل مهارة من مهاراته على حدة.

تم مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى، وذلك على كل مهارة من مهارات الفهم الاستنتاجى، والجدول التالي يوضح ذلك:

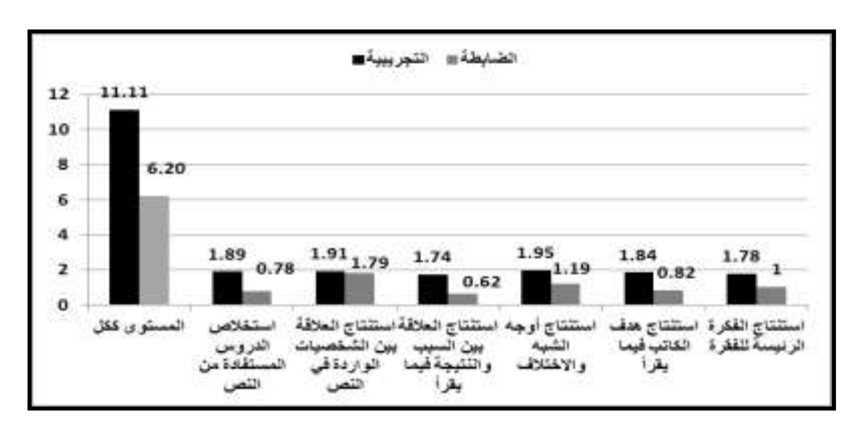
جدول (18) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمهارات الفهم الاستنتاجى فى كل مهارة على حدة وفى المستوى ككل.

ن= 35 لكل مجموعة

مهارات مستوى الفهم الاستنتاجى	التطبيق البعدى	النهاية العظمى	م	ع	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.	الضابطة	2.00	1.00	88,0	22,5	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		1.78	.،66		
استنتاج هدف الكاتب فيما يقرأ.	الضابطة		82,0	92,0	23,7	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		84,1	53,0		
استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.	الضابطة		19,1	69,0	01,4	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		95,1	50,0		
استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة فيما يقرأ.	الضابطة		62,0	86,0	33,5	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		1.74	57,0		
استنتاج العلاقة بين الشخصيات الواردة في النص.	الضابطة		79,1	79,0	23,5	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		91,1	59,0		
استخلاص الدروس المستفادة من النص.	الضابطة		78,0	94,0	12,7	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		89,1	68,0		
المستوى ككل	الضابطة	12.00	20,6	24,2	45,11	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		11,11	18,1		

يتضح من الجـدول السـابق أن قيمـة (ت) المحسـوبة في مهـارة اسـتنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة تساوى(5.22)، ومهارة استنتاج هدف الكاتب فيما يقـرأ تساوى (7.23)، ومهارة استنتاج أوجـه الشـبه والاخـتلاف قيمتهـا (4.01)، ومهارة استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة فيما يقرأ قيمتهـا (5.33)، ومهـارة استنتاج العلاقة بين الشخصـيات الـواردة في الـنص قيمتهـا (5.23)، ومهـارة استخلاص الدروس المستفادة من النص قيمتها(7.12)، والمستوى ككل قيمتها (11.45) وهذه القيم جميعهـا أكـبر مـن قيمـة (ت) الجدوليـة والتـي تسـاوى (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) عند درجة حرية (68)، مما يدل على وجود فروق دالـة إحصـائيًا بـين متوسـطي درجـات مجمـوعتي الدراسـة (التجريبيـة والضابطة) في التطبيق البعدى لهذه المهارات لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالي يوضـح الفـروق بـين متوسـطات المجمـوعتين التجريبيـة والضابطة في التطبيق البعدى لمستوى مهارات الفهم الاستنتاجى فى كـل مهـارة على حدة وفى المستوى ككل.



شكل (6) الفروق بين متوسطات التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكل مهارة من مهارات مستوى الفهم الاستنتاجى وفى المستوى ككل.

يتضح من الشكل السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي في كل مهارات مستوى الفهم الاستنتاجى لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك لأن متوسطات أداء المجموعة التجريبية مرتفع عن متوسطات المجموعة الضابطة الأمر الذي يدل على تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات مستوى الفهم الاستنتاجى ككل عند التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي وفى كل مهارة على حدة.

4-المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفهم الناقد.

تم مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق التجربة، وذلك على كل مهارة من مهارات الفهم الناقد، والجدول التالي يوضح ذلك:

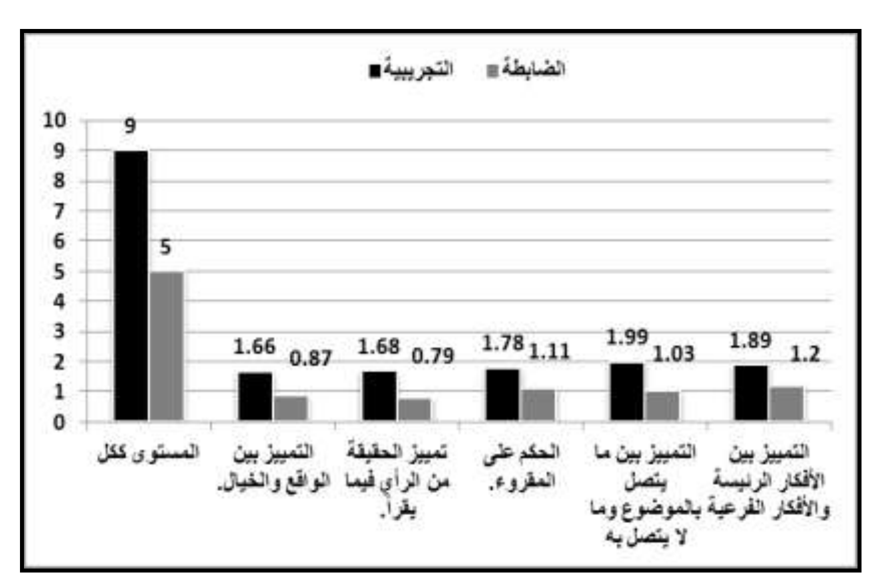
جدول (19) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمدى تحقق مهارات مستوى الفهم الناقد في كل مهارة على حدة وفي المستوى ككل.

ن = 35

مهارات مستوى الفهم الناقد	التطبيق البعدى	النهاية العظمى	م	ع	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.	الضابطة	2.00	1.2	79,0	66,4	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		1.89	58,0		
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	الضابطة		03,1	96,0	96,3	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		99,1	85,0		
الحكم على المقروء.	الضابطة		11,1	73,0	23,4	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		78,1	70,0		
تمييز الحقيقة من الرأي فيما يقرأ.	الضابطة		79,0	89,0	35,4	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		68,1	50,0		
التمييز بين الواقع والخيال.	الضابطة		87,0	81,0	41,4	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		66,1	63,0		
المستوى ككل.	الضابطة	10.00	00,5	02,2	78,9	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		9	07,1		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة في مهـارة التمييـز بـين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية تساوى (66,4)، ومهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به تساوى (96,3) ، ومهارة الحكم على المقروء تسـاوى (4ٲ23)، ومهارة تمييز الحقيقة مـن الـرأي فـيما يقـرأ تسـاوى (35,4)، ومهـارة التمييز بين الواقع والخيال تساوى (41,4)، والمستوى ككل تسـاوى (78,9)، وهذه القيم جميعها أكبر من قيمـة (ت) الجدوليـة والتـي تسـاوى (00,2) عنـد مستوى دلالة (0.05) عند درجة حرية (68)، مما يدل على وجـود فـروق دالـة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجمـوعتي الدراسـة (التجريبيـة والضـابطة) في التطبيق البعدى في كل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية وفى المسـتوى ككل.

والشكل التالي يوضـح الفـروق بـين متوسـطات المجمـوعتين التجريبيـة والضابطة في التطبيق البعدى لمستوى مهارات الفهم الناقـد فى كـل مهـارة عـلى حدة وفى المستوى ككل.



شكل (7) الفروق بين متوسطات التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكل مهارة من مهارات مستوى الفهم الناقد وفى المستوى ككل.

يتضح من الشكل السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي في كل مهارات مستوى الفهم الناقد لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك لأن متوسطات الأداء البعدى للمجموعة التجريبية مرتفعة عن متوسطات المجموعة الضابطة الأمر الذي يدل على تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات مستوى الفهم الناقد ككل عند التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي وفى كل مهارة على حدة.

5- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفهم الإبداعي.

تم مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق التجربة، وذلك فى كل مهارة من مهارات الفهم الإبداعي، والجدول التالي يوضح ذلك:

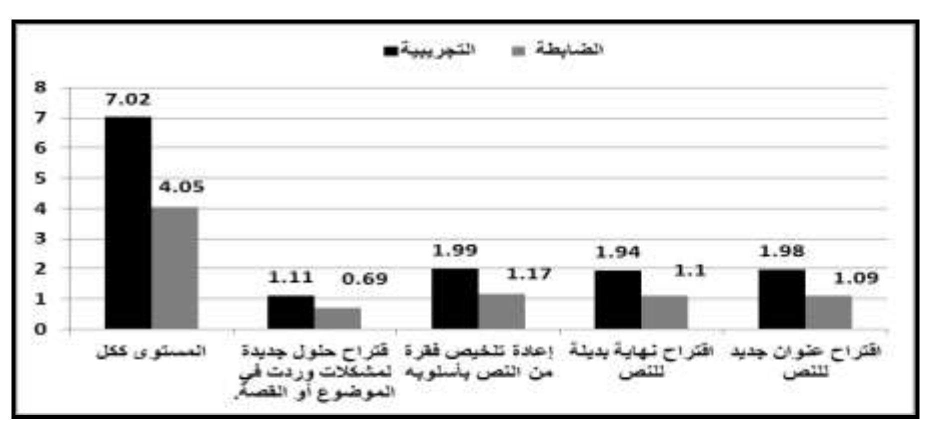
جدول (20) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمهارات مستوى الفهم الإبداعي فى كل مهارة على حدة وفى المستوى ككل

ن= 35 لكل مجموعة

مهارات مستوى الفهم الإبداعى	التطبيق البعدى	النهاية العظمى	م	ع	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
اقتراح عنوان جديد للنص.	الضابطة	2.00	**09,1**	**83,0**	**12,4**	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		**98,1**	**69,0**		
اقتراح نهاية بديلة للنص.	الضابطة		**1,1**	**62,0**	**13,4**	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		**94,1**	**83,0**		
إعادة تلخيص فقرة من النص بأسلوبه.	الضابطة		**17,1**	**79,0**	**01,4**	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		**99,1**	**59,0**		
اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أوالقصة.	الضابطة		**69,0**	**88,0**	**31,4**	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		**11,1**	**77,0**		
المستوى ككل.	الضابطة	8.00	**05,4**	**73,1**	**69,8**	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		027	041		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة اقتراح عنوان جديد للنص تساوى (12,4)، ومهارة اقتراح نهاية بديلة للنص تساوى (13,4)، ومهارة إعادة تلخيص فقرة من النص بأسلوبه تساوى (01,4)، ومهارة اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أو القصة تساوى (31,4)، والمستوى ككل تساوى (69,8)، وهذه القيم جميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوى (00,2) عند مستوى دلالة (0.05) عند درجة حرية (68)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لمهارات مستوى الفهم الإبداعي في كل مهارة على حدة وفى المستوى ككل لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالي يوضح الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمستوى الفهم الإبداعي في كل مهارة على حدة وفى المستوى ككل.



شكل (8) الفروق بين متوسطات التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والضابطة لكل مهارة من مهارات مستوى الفهم الإبداعي في كل مهارة على حدة وفى المستوى ككل.

يتضح من الشكل السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي في كل مهارات مستوى الفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك لأن متوسطات الأداء البعدى للمجموعة التجريبية كلها مرتفعة عن متوسطات المجموعة الضابطة الأمر الذي يدل على تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات مستوى الفهم الإبداعي ككل عند التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي وفى كل مهارة على حدة.

- **قياس حجم التأثير لاستراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية فى كل مستويات الفهم القرائى وفى كل مهارة على حدة.**

ويقصد بحجم التأثير الأساليب التى يتم من خلالها معرفة حجم الفرق، أو حجم العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وبذلك يكون حجم التأثير مكملاً لمفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج (محمد السيد على،2011، 364)، ويتم حساب حجم التأثير للمتغير في حالة وجود فرق دال بين متوسطي المجموعتين وأثرًا فعليًا للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة، وهو يعرف باسم مربع إيتا (η2) وتحويل قيمة (η2) إلى قيمة (d) المقابلة لها حيث إيتا هي ارتباط ثنائي بين المجموعات. (صلاح أحمد مراد، 2000، 246-247)

وتكون مستويات حجم التأثير صغيرة إذا كانت قيمة (0.2 ≤d) (d≤ ومتوسطة إذا كانت القيمة ≤ (0.5) ومرتفعة أو كبيرة إذا كانت القيمة ≤ (0.8). (محمد السيد على، 2011، 365- 366)، حيث تم حساب حجم تأثير

استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) (كمتغير مستقل) على مهارات الفهم القرائي (كمتغير تابع) لدى تلميذات المجموعة التجريبية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (21) قيمة معامل مربع "ايتا"، وقيمة D المقابلة لها ومقدار حجم الأثر في اختبار الفهم القرائي ومستوياته الأربعة لتلميذات المجموعة التجريبية وفى كل مهارة على حدة

المستوى	مستويات الفهم القرائى ومهاراتها	قيمة "ت" المحسوبة	معامل مربع ايتا	قيمة D	حجم الأثر
مستوى الفهم المباشر	- تحديد معنى الكلمة المناسب.	**156,4**	**0,20**	**1,01**	كبير
	- معرفة مضاد الكلمة.	**5,503**	**0,31**	**1,33**	كبير
	- معرفة جمع الكلمة.	**2,856**	**0,11**	**0,69**	متوسط
	- تحديد الفكرة الفرعية.	**4,318**	**0,22**	**1,05**	كبير
	- الترتيب الصحيح للأفكار.	**3,173**	**0,13**	**0,77**	متوسط
	- مستوى الفهم المباشر ككل	**8,51**	**0,52**	**2,06**	كبير
مستوى الفهم الاستنتاجي	- استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.	**5,22**	**0,36**	**1,51**	كبير
	- استنتاج هدف الكاتب فيما يقرأ.	**7,23**	**0,52**	**2,07**	كبير
	- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.	**6,856**	**0,41**	**1,66**	كبير
	- استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة فيما	**4,01**	**0,29**	**1,29**	كبير

	يقرأ.				
	– استنتاج العلاقة بين الشخصيات الواردة في النص.	5,23	0,41	1,66	كبير
	– استخلاص الدروس المستفادة من النص.	7,12	0,43	1,73	كبير
	مستوى الفهم الاستنتاجي ككل	11,45	0,66	2,78	كبير
مستوى الفهم الناقد	– التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية .	5,66	0,32	1,37	كبير
	– التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به..	6، 56	0,39	1,59	كبير
	– الحكم على المقروء.	6,98	0,42	1,69	كبير
	– تمييز الحقيقة من الرأي فيما يقرأ.	5,87	0,34	1,42	كبير
	– التمييز بين الواقع والخيال.	6,63	0,39	1,61	كبير
	– مستوى الفهم الناقد ككل	9,78	0,58	2,37	كبير
مستوى الفهم الإبداعي	– اقتراح عنوان جديد للنص.	4,12	0,21	1,03	كبير
	– اقتراح نهاية بديلة للنص.	4,13	0,39	1,59	كبير
	– إعادة تلخيص فقرة من النص بأسلوبه.	4,01	0,25	1,16	كبير
	– اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أو القصة.	4,31	0,14	0,79	متوسط
	مستوى الفهم الإبداعي ككل	8,69	0,53	2,11	كبير
الكل	اختبار الفهم القرائى ككل	13,00	0,71	3,15	كبير

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن حجم تاثير استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) باستخدام مربع إيتا (η2) لمجموعة الدراسة جاء كبيرًا في اختبار الفهم القرائي ومستوياته الأربعة (المباشر، والاستنتاجى، والناقد، والإبداعي) عدا ثلاث مهارات أتى التأثير فيها متوسطًا وهى بالترتيب: معرفة جمع الكلمة، الترتيب الصحيح للأفكار، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع لدى بعض التلميذات، وقد ترجع الدراسة ذلك إلى أن التلميذات لم يتدربن عليها بطريقة كافية، وهذا الأثر الكبير للاستراتيجية فى المستويات ككل وفى غالبية المهارات على حده يبرز الأثر القوى لهذه الاستراتيجية فى رفع مستوى الفهم القرائى لدى التلميذات، باستخدام أسلوب إحصائى آخر (بلاك) تأكدت فاعلية الاستراتيجية، ويوضح ذلك الجدول التالى:

جدول (22) فاعلية استراتيجية (K-W-L) فى تنمية مهارات الفهم القرائى ومستوياته الأربعة حسب قانون بلاك:

مستويات الفهم القرائى	التطبيق	النهاية العظمى	المتوسطات	بلاك	الدلالة
المباشر	قبلى	10	3.40	1.380818	فاعلية عالية لأنها تقع بين 2,1 : 2
	بعدى		8.89		
الاستنتاجى	قبلى	12	6.36	1.238032	
	بعدى		11.11		
الناقد	قبلى	10	4.80	1.227692	
	بعدى		9		
الإبداعى	قبلى	8	3.40	1.239457	
	بعدى		7.02		
كل الاختبار	قبلى	40	17.96	1.270919	
	بعدى		36.02		

يتضح من الجدول السابق وجود فاعلية لاستراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في اختبار الفهم القرائي ومستوياته؛ وذلك لأن جميع قيم "بلاك" المحسوبة كانت أكبر من واحد صحيح حيث تساوى نسبة الفاعلية (1,2) فأكثر.(مبارك عبد الرحمن الدوسرى، 2009، 3)، والمقصود بالفاعلية قدرة استراتيجية التدريس على إحداث نسبة كسب معدل وفق قانون بلاك تساوى أو تزيد عن (2.1)، وقد أُثبتت هذه الفاعلية للاستراتيجية فى تنمية مهارات الفهم القرائى بكل مستوياته وكافة مهاراته، وبهذه النتيجة تتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

ثانيًا- نتائج التلميذات في اختبار الاستماع الناقد (السؤال الرابع):

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه "ما فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية بعض الاستماع الناقد لدى تلميذات الصف نفسه؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الاستماع الناقد لصالح المجموعة التجريبية **وتوضيح ذلك فيما يلي:**

1- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الاستماع الناقد.

تم مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق التجربة، وذلك على مهارات اختبار الاستماع الناقد باستخدام اختبار *T-test* للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، **والجدول التالي يوضح ذلك:**

جدول (23) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

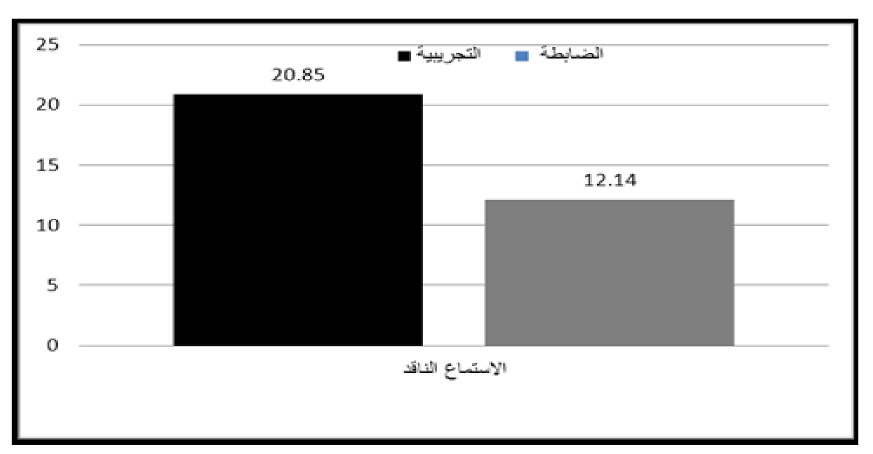
في التطبيق البعدى لاختبار الاستماع الناقد

المجموعة	النهاية العظمى	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	24	**12,14**	**2,56**	**16,29**	دالة عند مستوى 0.05
التجريبية		**20,85**	**1,84**		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار الاستماع الناقد ككل؛ وذلك لأن قيمة "ت" المحسوبة تساوى (29,16) عند هذا المستوى وعند درجة حرية (68)، ومستوى دلالة (0.05) وهى أكبر من قيمة "ت" الجدولية وقيمتها (00,2)، الأمر الذي يدل على تحسن مستويات تلميذات مجموعة الدراسة التجريبية في القياس البعدى لاختبار الاستماع الناقد.

والشكل التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتيجة التطبيق البعدى لاختبار الاستماع الناقد ككل.

شكل (9) الفرق بين متوسطى التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار الاستماع الناقد .



بالنظر إلى الشكل السابق نجد تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في اختبار الاستماع الناقد؛ لأن متوسط درجات المجموعة التجريبية قيمته (85,20) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي قيمته (14,12)، مما يدل على فاعلية استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات المجموعة التجريبية ولكن هذه الفاعلية هل هى فى الدرجة الكلية للاختبار أم فى كل مهارة على حدة من مهاراته. يوضح ذلك الجدول التالى:

٦- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لاختبار الاستماع الناقد في كل مهارة على حدة.

تم مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق التجربة، وذلك على مهارات اختبار الاستماع الناقد في كل مهارة على حدة، باستخدام اختبار T-test للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

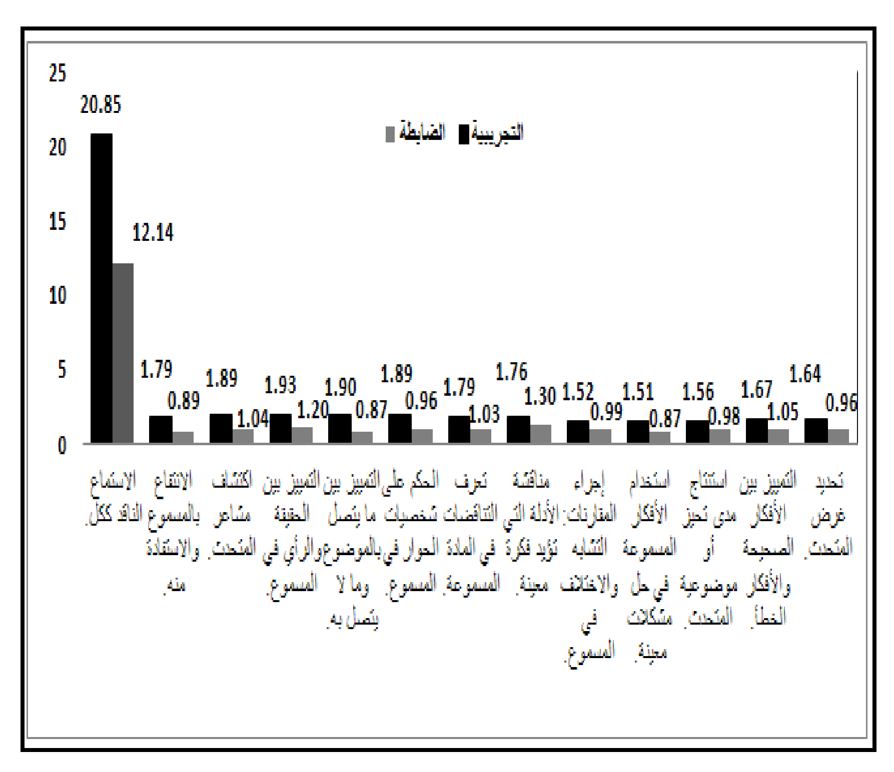
جدول (24) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الاستماع الناقد لكل مهارة على حدة.

مهارات الاستماع الناقد	التطبيق البعدى	النهاية العظمى	م	ع	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
تحديد غرض المتحدث.	الضابطة	2.00	***0.96***	***86,0***	***86,3***	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		***1.64***	***58,0***		
التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ.	الضابطة		***1.05***	***95,0***	***36,3***	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		***1.67***	***80,0***		
استنتاج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.	الضابطة		***0.98***	***83,0***	***38,3***	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		***1.56***	***74,0***		

استخدام الأفكار المسموعة في حل مشكلات معينة.	الضابطة		*0.87*	*79,1*	*97,2*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.51*	*93,0*		
إجراء المقارنات: التشابه والاختلاف في المسموع.	الضابطة		*0.99*	*88,0*	*91,2*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.52*	*53,0*		
مناقشة الأدلة التي تؤيد فكرة معينة.	الضابطة		*1.30*	*95,0*	*32,2*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.76*	*91,0*		
تعرف التناقضات في المادة المسموعة.	الضابطة		*1.03*	*91,0*	*98,2*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.79*	*82,0*		
الحكم على شخصيات الحوار في المسموع.	الضابطة		*0.96*	*81,0*	*57,3*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.89*	*51,0*		
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	الضابطة		*0.87*	*96,0*	*99,4*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.90*	*87,0*		
التمييز بين الحقيقة والرأي في المسموع.	الضابطة		*1.20*	*79,0*	*32,4*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.93*	*90,0*		

اكتشاف مشاعر المتحدث.	الضابطة		*1.04*	*94,0*	*28,5*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.89*	*90,0*		
الانتفاع بالمسموع والاستفادة منه.	الضابطة		*0.89*	*04,1*	*97,5*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		*1.79*	*68,0*		
الاستماع الناقد ككل.	الضابطة	24.00	*14,12*	*56,2*	*29,16*	دالة عند مستوى 0.05
	التجريبية		20.85	84,*1*		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار الاستماع الناقد في كل مهارة على حدة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية؛ حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة بين أقل قيمة *(32,2)* وأعلى قيمة *(29,16)* وكلها أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوى *(00,2)* عند مستوى دلالة (0.05) وعند درجة حرية (68)، ويعزى هذا الأثر إلى استراتيجية ما وراء المعرفة، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (10) متوسط التطبيق البعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار الاستماع الناقد في كل مهارة على حدة.

يتضح من الشكل السابق زيادة متوسطات درجات المجموعة التجريبية على متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار الاستماع الناقد لكل مهارة على حدة؛ ويتضح ذلك فى أن أقل متوسط فى المجموعة التجريبية كان *(28,3)* فى مهارتى (التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والانتفاع بالمسموع والاستفادة به) وأعلى متوسط كان *(68,4)* فى مهارة (تحديد غرض المتحدث) فى حين أن أعلى متوسط للمجموعة الضابطة كان *(74,1)* وذلك فى كل مهارة على حدة، وهذا يوضح الفرق بين المتوسط القبلى والمتوسط البعدى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مما يبين أثر الاستراتيجية المستخدمة في

تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات المجموعة التجريبية فى كل مهارة على حدة وفى الاختبار ككل ولكن ما حجم أثر هذه الفاعلية؟ **يتضح ذلك فيما يلى:**

قياس حجم أثر استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات المجموعة التجريبية فى كل مهارة على حدة وفى الاختبار ككل

يمكن حساب حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة في حالة استخدام اختبار *(T-test)* سواء للعينات المستقلة أو المرتبطة عن طريق حساب قيمة مربع إيتا *(η2)* وتحويل قيمة (η2) إلى قيمة *(d)* المقابلة لها، وقد تم حساب حجم أثر استراتيجية (K-W-*L*) (كمتغير مستقل) على مهارات الاستماع الناقد (كمتغير تابع) لدى تلميذات المجموعة التجريبية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (25) قيمة معامل مربع "ايتا"، وقيمة D المقابلة لها ومقدار حجم التأثير في اختبار الاستماع الناقد ومهاراته لتلميذات المجموعة التجريبية وفى كل مهارة على حدة وفى الاختبار ككل

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت" المحسوبة	معامل مربع ايتا	قيمة D	حجم الأثر
استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته)	1- تحديد غرض المتحدث.	**86,3**	**0,27**	**1,23**	كبير
	2- التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ.	**36,3**	**0,37**	**1,54**	كبير
	3-استنتاج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.	**38,3**	**0,37**	**1,55**	كبير

	4- استخدام الأفكار المسموعة في حل مشكلات معينة.	97,2	0,28	1,25	كبير
	5- إجراء المقارنات: التشابه والاختلاف في المسموع.	91,2	35,0	46,1	كبير
	6- مناقشة الأدلة التي تؤيد فكرة معينة	32,2	29,0	29,1	كبير
	7- تعرف التناقضات في المادة المسموعة.	98,2	27,0	21,1	كبير
	8- الحكم على شخصيات الحوار في المسموع.	57,3	23,0	11,1	كبير
	9- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	99,4	19,0	97,0	كبير
	10- التمييز بين الحقيقة والرأي في المسموع.	32,4	22,0	05,1	كبير
	11- اكتشاف مشاعر المتحدث.	28,5	29,0	28,1	كبير
	12- الانتفاع بالمسموع والاستفادة منه	97,5	27,0	21,1	كبير
	اختبار الاستماع الناقد ككل	16.29	80,0	95,3	كبير

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن حجم تأثير استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) على مجموعة الدراسة جاء كبيرًا في اختبار الاستماع الناقد ككل وفى مهاراته كل مهارة على حدة، وتدل هذه النتائج على فاعلية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات المجموعة التجريبية بالصف الثاني الإعدادي.

- **فاعليـة اسـتراتيجية (K-W-L) في تنميـة مهـارات الاسـتماع الناقد باستخدام معادلة بلاك**

وتـم حسـاب الفاعليـة للتحقـق مـن النتـائج باسـتخدام معادلـة بـلاك، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (26) حساب فاعلية استراتيجية (K-W-L) فى تنمية مهارات الاستماع الناقد حسب قانون بلاك

التطبيق	النهاية العظمى	المتوسط	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
قبلى	24	**10,08**	**1,222457**	**فاعلية عالية لأنها تقع بين 2,1 : 2**
بعدى	24	**20,85**		

يتضـح مـن الجـدول السـابق أن قيمـة "بـلاك" المحسـوبة (223,1) وهى أكبر مـن واحـد صـحيح (مبـارك عبـد الـرحمن الـدوسرى، 2009، 3)، مما يعنى أن الاستراتيجية ذات فاعلية فى تنمية مهـارات الاسـتماع الناقـد وبهـذه النتيجة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.

ثالثًا- نتائج متعلقة بالعلاقة الارتباطية بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياس البعدى لاختبار الفهم القرائي ودرجاتهن في اختبار الاستماع الناقد(السؤال الخامس):

اختبرت صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدى لمهارات الفهم القرائي، وبين درجاتهن في الاختبار البعدى لمهارات الاستماع الناقد، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إدخال درجات التلميذات في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي ودرجاتهن في اختبار الاستماع الناقد في برنامج (SPSS17) للكشف عن وجود علاقة ارتباطية.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (27) معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدي لتلميذات المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهن في اختبار الاستماع الناقد .

البيان	معامل الارتباط
مجموعة الدراسة	0.653

ويتضح من الجدول السابق أن علاقة الارتباط بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ودرجاتهن في اختبار الاستماع الناقد يساوي (0.653) وهى علاقة إيجابية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وعلى هذا الأساس تم قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة.

المحور الثاني- تفسير نتائج الدراسة:

يتناول هذا المحور تفسير نتائج الفروض الثلاثة والمتعلقة بالأسئلة التجريبية للبحث، وذلك كما يلي:

أولاً- تفسير نتائج الفرض الأول والمتعلق بالسؤال الثالث:

أظهرت النتائج السابقة فاعلية استراتيجية (ما أعرفه، ما أريد أن أعرفه، ما تعلمته) – التي تقدمها الدراسة بوصفها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة – في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي؛ حيث توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدى لمهارات الفَهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية (في اختبار الفهم القرائي ككل، وعند مستوياته كل على حدة: المباشر، الاستنتاجى، الناقد، الإبداعي).

ويمكن إرجاع هذه الفروق لاستراتيجية (K-W-L) وذلك لما يلى:

1- أن استراتيجية (K-W-L) قد عززت فكرة التعليم الذي يجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية بدلاً من المعلم؛ وذلك يرجع إلى استناد الاستراتيجية في خطواتها إلى أنشطة متنوعة يتم تقديمها للمجموعة التجريبية، وذلك وفق خطوات محددة يتم تطبيقها من قبل التلميذات والمعلم معًا، وهذه الأنشطة تساعد التلميذات على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهن بدءًا من مستوى الفهم المباشر إلى مستوى الفهم الاستنتاجى، ثم مستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم الإبداعي، أما تلميذات المجموعة الضابطة فلم يتم تدريبهن على مثل تلك المهارات.

2- كما مكنت الاستراتيجية المعلم من أن يحقق قفزات عظيمة لتعزيز بيئة التعلم الصفي؛ وذلك لملاءمة الاستراتيجية لمستوى نمو التلميذات حيث تتفق مع قدراتهن، كما تبعدهن عن الشعور بالملل، وتعمل على زيادة دافعيتهن نحو المشاركة الفعالة والإيجابية أثناء تنفيذ أنشطة الاستراتيجية؛ مما أدى إلى ارتفاع حماس التلميذات نحو التمكن من مهارات الفهم القرائي.

3- كما مكنت الاستراتيجية التلميذات من معالجة أي نص قرائي مهما كانت درجة صعوبته وإثارة فضولهن، وذلك من خلال تنشيط معرفتهن السابقة لما يعرفن بالفعل عن محتوى النص قبل الشروع الفعلي في عملية القراءة، وبالتالي الربط بين الخبرات السابقة الموجودة لديهن ومحتوى النص الحالي؛ مما ييسر عليهن فهم النص من ناحية، ومن ناحية أخرى مساعدتهن على تهيئة ذهنهن للقيام بعمليات نقد المقروء أثناء عملية القراءة، من خلال استدعاء بعض المعلومات (معاني كلمات- حقائق- مفاهيم) مما قد تحتاجه التلميذات لتقويمه وإصدار الحكم عليه.

4- ساعدت الاستراتيجية التلميذات على تحديد هدفهن من القراءة من خلال تحديدهن لما يردن أن يعرفن من النص أثناء عملية القراءة، الأمر الذي مكنهن من تحديد عنوان النص، والأفكار الرئيسة والفرعية، وساعدهن على التمكن من مهارات الفهم القرائي.

5- حفزت الاستراتيجية التلميذات على التفوق، من خلال التقويم المستمر للجداول في كل خطوة من خطواتها، وفى نهاية كل درس حينما يدركن ما

تعلمنه في الخطوة الثالثة من الاستراتيجية، ومن واجب المعلم أن يعزى نجاحهن في تعلمهن الذاتي على ما قمن به من جهد.

6- ساعدت الاستراتيجية التلميذات على القيام بتحديد الأفكار التي تعلمنها بالفعل من خلال تلخيص الأفكار الرئيسة للنص في الخطوة الرابعة، لما للتلخيص من أهمية في تحسين مهارات الفهم القرائي وتنظيم الأفكار وتركيزها.

7- مكنت الاستراتيجية التلميذات من قيادة عملية تعلمهن من خلال اكتسابهن لمهارات العمل الجماعي من خلال تقسيم التلميذات لمجموعات ثلاثية ورباعية والقيام بأدوار مثل (القائد، المقرر، الملخص، الميقاتى) وذلك بالتبادل فيما بينهن في كل حصة مما أكسب التلميذات متعة التعلم والثقة بالنفس والتعاون وأدب الحوار.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من فاعلية استراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي بصورة خاصة، **كما يلى:**

فعلى مستوى المرحلة الابتدائية: دراسة وحيد السيد حافظ (2008) التي أثبتت تحسن ونمو مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الذين درسوا الموضوعات القرائية باستخدام استراتيجية (K-W-L)، ومع دراسة فهد بن عبد العزيز أبانمي (2010) فيما عدا مهارتي تحديد الفكرة الرئيسة وتحديد الفكرة الفرعية لم يكن فيها فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وعلى مستوى المرحلة الإعدادية، مثل: دراسة (Francine, 2000) التي كشفت نتائجها عن فاعلية استراتيجية (K-W-L) في تحسين الفهم القرائي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ الصف السابع، ودراسة (Mattar, 2006) التي كشفت في نتائجها أثر استراتيجية ((K-W-L في تحسين أداء التلاميذ في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في اللغة الإنجليزية، ودراسة (غيداء بنت على صالح،1432) والتي أثبتت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية بالصف الأول المتوسط على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلى البعدى ومستويات بلوم (تذكر- فهم- تطبيق) باستخدام استراتيجية K-W-L)) في اللغة الإنجليزية.

وعلى مستوى المرحلة الثانوية، مثل: دراسة (AL-Shaye Shaye, 2002) التي أثبتت نتائجها أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تأثيرات إيجابية في فهم المقروء باستخدام استراتيجيتي (K.W.L.Plus، وSQ3R) لدى تلاميذ الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية بالكويت، ودراسة فايزة السيد عوض ومحمد السيد أحمد (2003) التي كشفت نتائجها عن وجود تحسن كبير في كل من الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجيتي (PQ4R (K-W-L، لدى طالبات الصف الأول الثانوي في النصوص الأدبية، ودراسة فهد بن على العليان (2005) التي أكدت فاعلية استراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي في صفوف دراسية عده؛ وذلك انطلاقًا من الأساس النظري الذي استندت عليه، ودراسة محمد حسين على (2011) والتي أثبتت في نتائجها تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مستويات الفهم القرائي

(الاستنتاجى، الناقد، الإبداعي) باستخدام استراتيجية مقترحة لما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة في فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة في تنمية مهارات القراءة، مثل: دراسة (Saad El-din, 1993) التي أكدت نتائجها فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسن مستوى أداء المجموعتين التجريبيتين مقارنة بمستوى أداء طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي بمستوياته المحددة، ودراسة مصطفى إسماعيل موسى (2001) التي أكدت فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة أيمن يوسف طه (2008) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة ريم أحمد عبد العظيم (2008) فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة للدراسة (ككل)، والقراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة:(Mayer, (1993) والتي استخدمت استراتيجية (K-W-L) والتنبؤ لتنمية التحصيل والفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصفين الثالث والخامس الابتدائي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود تحسن ملحوظ في الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل القرائي، ودراسة (Costa, (1994 التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق محدودة بين تلاميذ الصفين الرابع والسادس ضعاف القراءة والقادرين باستخدام استراتيجيتى K-W-L)، والمجموعات التعاونية)، ودراسة،

(Stahl2003) التـى اسـتخدمت ثـلاث طـرق تدريسـية، (K-W-L ،DRTA، PW)، والتى أظهرت نتائجهـا أن اسـتراتيجية (K-W-L) كانـت تحفيزيـة، ولم تكـن هنـاك فروقًـا دالـة إحصـائيًا بـين المجموعـة التجريبيـة التـي درسـت باسـتخدام(K-W-L) وبـين المجموعـة الضـابطة في اكتسـاب مهـارات الفهـم القرائي وتحصيل المحتوى.

ثانيًا- تفسير نتائج السؤال الرابع:

أظهرت النتائج فاعليـة اسـتراتيجية (K-W-L)- التـي قـدمتها الدراسـة بوصفها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة وجود فـروق دالـة إحصـائيًا عنـد مسـتوى (0.05) بـين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبيـة، والمجموعـة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستماع الناقد لصالح المجموعة التجريبية، **وترجع هذه النتائج إلى ما يلى:**

1- وفرت اسـتراتيجية (K-W-L) التفاعـل بـين خـبرات التلميـذات السـابقة والخبرات الجديدة الموجودة في موضوعات الأنشطة الاستماعية في آخـر كـل درس قرائي؛ حيث تكون البداية مما تعرفه التلميذات حول عنوان الموضـوع المسموع، **ثم تحديد ما يردن معرفته عن هذا الموضوع وما يردن اكتسابه من مهارات.**

2- جعلت الاستراتيجية التلميذات وما لديهن من خبرات الـركن الأسـاس في الموقف التعليمي؛ حيث وفرت نوعًا من التعلم المتمركز حول المتعلم، وهذا بدوره جعل التلميذات أكثر تركيزًا واستيعابًا للموضوعات المسموعة؛ لأنهـا تلبى لهـن مـا يحـتجن إليـه مـن خـبرات دينيـة وثقافيـة ووجدانيـة وخلقيـة وتعليمية.

3- أن إجراءات تنفيذ الاستراتيجية تسمح للتلميذات بتبادل المعلومات التي يعرفنها عن الموضوع المسموع، وتمكنهن من وضع أهدافهن للتعلم؛ الأمر الذي كان له أكبر الأثر في ممارسة مهارات الاستماع الناقد.

4- ساعدت الاستراتيجية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات المجموعة التجريبية؛ حيث إن عمل التلميذات معًا في مجموعات لها أهداف محددة قد ساعد في نبذ عمليات الحفظ والاستظهار، والتأكيد على العمليات العقلية المختلفة لدى المتعلمات من فهم المعنى الاجمالى لما يستمعن إليه وتفسيره ونقده وتقويمه، وربطه بالخبرة الشخصية، مع تأكيد المعلم على ربط المهارات بواقع التلميذات للاستفادة منه في حل مشكلات معينة والتمييز بين الواقع والخيال، والربط بين السبب والنتيجة وغيرها.

5- أن معظم خطوات الاستراتيجية المستخدمة في تدريس موضوعات أنشطة مهارات الاستماع الناقد، يغلب عليها الاستنتاج والتمييز والحكم، ففي خطوة (ماذا أريد أن أعرف؟) تطرح التلميذات العديد من الأسئلة التي يردن الإجابة عنها في مرحلة (ماذا تعلمت؟)؛ حيث تحاول التلميذات في هذه الخطوة التمييز بين المعلومات التي تم التوصل إليها ثم يقمن بعد ذلك باستنتاج المعلومات الجديدة، والبحث عن إجابة للأسئلة المطروحة مسبقًا، وكل هذا قد ساعد على تنمية مهارات: مناقشة الأدلة التي تؤيد فكرة معينة، وتعرف التناقضات في المادة المسموعة، والحكم على شخصيات الحوار في المسموع، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحقيقة والرأي في المسموع، واكتشاف مشاعر المتحدث.

6- أن تكليف التلميذات برسم خريطة للمفاهيم والأفكار التي توصلن إليها من الدرس المسموع، وكذلك كتابة تلخيص لهذه الأفكار؛ قد ساعد على تنمية مهارتي: التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ، واستنتاج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.

7- ومما زاد من فاعلية الاستراتيجية متابعة المعلم للتلميذات أثناء ملء الجداول- مرفق (2) بنهاية كل درس- وفى كل خطوة من خطوات الاستراتيجية، وتوجيهه لهن وتصحيح الأخطاء أثناء مراحل قبل الاستماع وأثنائه وبعده، وكذلك إجابة أسئلة أنشطة الاستماع في نهاية كل درس- مرفق(3)-، مما شجع التلميذات على زيادة المشاركة مع الإحساس بالمسئولية الفردية والجماعية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع الناقد باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، مثل: دراسة عبد الرحمن الهاشمي، قطنة أحمد مستريحى (2008)، ودراسة أبو الذهب البدرى (2009).

واتفقت مع بعض الدراسات التى استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع العامة والناقدة، مثل: دراسة Abou Hadid, 2000))، ودراسة 2005)) El Sayed ، ، ودراسة Abdel hafez, 2006))، ودراسة (عمرو كمال أحمد، 2009)، ودراسة (رحاب محمد عليوة، 2010)، ودراسة (حسن عمران حسن، 2010).

واتفقت نتائجها مع بعض الدراسات التى استخدمت برامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد، مثل: دراسة محمد أحمد عويس (1999)، ودراسة ياسر محمد على (2001)، ودراسة محمد لطفي محمد جاد (2005)، ودراسة أحمد محمد حسين (2007)، ودراسة هدى مصطفى عبد الرحمن (2008)، ودراسة مرضى بن غرم الله الزهرانى (2008)، ودراسة نجلاء يوسف حواس (2010)، ودراسة على عبد السميع قورة وآخرون (2011)، أما دراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم وآخرون (2011) فقد استخدمت استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطلاب.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التى استخدمت مداخل تدريسية في تنمية مهارات الاستماع الناقد، مثل: دراسة أحمد محمد محمد (2003) التي استخدمت المدخل المسرحي، ودراسة محمد زين العابدين على (2003) في ضوء المدخل التواصلي، ودراسة وائل زكى محمد (2007) التي استخدمت المدخل القصصي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ.

واختلفت الدراسة الحالية في نتائجها مع دراسة كل من: نجلاء يوسف حواس (2004) فى أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مجموعة البحث تمكنوا من بعض مهارات الاستماع العامة، ولم يتمكنوا من مهارات الاستماع الناقد، ودراسة جمال سليمان عطية (2005) التي توصلت إلى أن نتيجة تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مؤشرات المعيار الثاني (نقد المسموع) معظمها ما بين المتوسطة والمنخفضة.

ثالثاً- تفسير نتائج السؤال الخامس:

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابيـة دالـة إحصـائيًا بـين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدى لمهارات الفهم القرائـي، وبـين درجاتهم في الاختبار البعدى لمهـارات الاسـتماع الناقـد، وكشـفت عـن وجـود ارتباط يساوي (0.653) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).

وبحساب الارتباط بين مهارات الفهم القرائى ومهارات الاستماع الناقـد تبين للباحث وجود ارتباط دال إحصائيًا بينهما، بالإضافة للارتبـاط بـين الفهـم القرائي ككل ومهارات الاستماع الناقد ككل الذي سـبقت الإشـارة إليـه، **وقـد يرجع هذا الارتباط إلى:**

1. أن مهارات هذين الفنين متداخلة، فالمهارات المكتسـبة في الاسـتماع هـي أساس النجاح في القراءة، كما أن عدم القدرة على التمييز السمعي مـرتبط بالضعف القرائي؛ ولهذا فقد أشار علماء التربية إلى ضرورة تعليم مهارات الاستماع التي تتوازى مع مهارات القراءة أولاً للتلاميذ؛ لتقـديم أسـاس يمكن أن يساعدهم عندما تصبح هنـاك حاجـة للتـدريب عـلى مهـارات القراءة. (مصطفى إسماعيل موسى، 2003، 15)
2. عمل التلميذات في مجموعات ساعد التلميذات على الربط بـين مهـارات الفهم القرائي والاستماع الناقد كهدف يجب تحقيقـه طـول فـترة التجربـة الميدانية؛ لما له من أثر في تبـادل الخـبرات والمعلومـات المتعلقـة بمهـارات الفهم القرائي والاستماع الناقد؛ كما يرجع ذلك إلى أهمية اسـتراتيجية(-K

W-L) في توضيح المفاهيم والحقائق والمبادئ الغامضة، كما أن التلميذات اللاتى درسن بها كن قادرات على طرح الآراء والأفكار معًا بالإضافة إلى مراجعة إجابتهن وتصحيح الخطأ منها، وكل هذا أدى إلى إتقان المهارات المستهدفة والربط بينها.

3. ساعد التقويم المستمر لأداء التلميذات في الجداول المرفقة بكل درس وأسئلة كل درس قرائي، وأوراق العمل الجماعية لأنشطة الاستماع على التقبل السريع لمهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد؛ لأنه بدون إتقانهما يكون من الصعب الإجابة عن التقويمات المختلفة.

4. أن المهارات اللازمة في الاستماع الناقد، شبيهة بتلك المهارات التي في الفهم الناقد، وهذا النوع من الاستماع يحتاج إلى تركيز وانتباه ويقظة حتى يستطيع السامع أن يقوم بالدور الناقد بصورة موضوعية وعلى أساس علمي سليم، وعلى سبيل المثال لا الحصر التشابه في مهارات (التمييز بين ما يتصل بالموضوع المقروء أو المسموع وما لا يتصل به، والحكم على المقروء أو المسموع، وتمييز الحقيقة من الرأي فيما يقرأ أويسمع).

5. ساعد استخدام استراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي عند تدريس دروس القراءة، في جعل التلميذات أكثر رغبة في اكتساب مهارات الاستماع الناقد عند تدريس موضوعات الاستماع أثناء التدريب على مهارات الاستماع الناقد بالتوازي مع كل درس قرائي، وذلك وفق خطوات محددة أبعدت التلميذات عن ملل الطريقة التقليدية المتبعة مما زاد من الرغبة في تحقيق المزيد من التقدم في الاستماع الناقد والفهم القرائي معًا.

6. جدية التلميذات فى ضرب أمثلة على الغزو الفكرى والثقافى فى كل ما هو مسموع، فى الفضائيات ومواقع التواصل الاجتماعى وما شابه، مما جعل مهارات الاستماع الناقد واقع مفيد لهن، مثل: مهارة معرفة غرض المتحدث، اكتشاف مشاعر المتحدث (المستمع إليه)، التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ، الحكم على شخصيات الحوار في المسموع، التمييز بين الحقيقة والرأي في المسموع، تعرف التناقضات في المادة المسموعة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: دراسة فتحي أبو شعيشع (1987) التي توصلت إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين درجات كل صف في كل من الاستماع والقراءة الصامتة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالأزهر، ودراسة(Abd El Hafez, 2006) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدى لاختبار الفهم الاستماعي والقرائي لصالح المجموعة التجريبية، عند مستوى دلالة (0.01)، ودراسة أحمد محمد حسين (2007) التي خلصت إلى فعالية برنامج الاستماع الناقد في تنمية المستويات القرائية المختلفة (المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى الناقد).

كما اتفقت مع نتائج بعض الدراسات التى أوضحت علاقة التأثير والتأثر بين نمو مهارات الاستماع والقراءة، مثل: دراسة خالد فاروق الهوارى (2002) التي توصلت إلى فعالية تنوع استراتيجيات برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودراسة منى إبراهيم اللبودى (2006) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية

لتدريس الاستماع بالتكامل مع القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة مروة أحمد عبد الحميد (2011) التي توصلت إلى أن للوحدات القائمة على الأنشطة الاستماعية فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي ومستوياته لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقد تفرَّد الكتاب فى هذا المجال بما يلى:

1. استخدم استراتيجية (K-W-L) بوصفها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
2. استخدم استراتيجية (K-W-L) فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد معًا لدى تلاميذ الصف نفسه، وهى مرحلة عمرية فارقة فى المرحلة الإعدادية كما أنها فارقة بين المرحلة الابتدائية والثانوية.
3. أضاف للاستراتيجية عمودًا رابعًا وهو التلخيص حسب آخر تطوير لها من قبل أوجل مما أكسب التلميذات مهارة جديدة مفيدة لهن بالحاضر والمستقبل.
4. تناول أربعة مستويات للفهم القرائى؛ لتشتمل على مستويات دنيا وعليا ولتعالج القصور فى تنمية مهارات الفهم القرائى، وبذلك اختلفت مع الدراسات التى تناولت المستويات الدنيا فقط للفهم القرائى.
5. تناول عشرين مهارة للفهم القرائى واثنتى عشرة مهارة للاستماع الناقد بإضافة مهارات جديدة فى الفهم القرائى والاستماع الناقد مفيدة للتلاميذ.

6. قدم مقياسين جديدين لقياس مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد.

7. قدم للتلاميذ نصوصًا قرائية تراثية تكسبهم الكثير من القيم، ونصوصًا ثقافية تتفق مع روح العصر الحالى مما يحقق لهم الربط بين الحاضر والمستقبل.

8. أشار للعلاقة بين فنى القراءة والاستماع ومهاراتهما لتؤكد الارتباط بين فنون اللغة بصفة عامة، وتضيف الارتباط الموجب القوى الدال إحصائيًا بين مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد بصفة خاصة.

المحور الثالث- التوصيات، والمقترحات:

أولاً- التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إلية من نتائج يوصى بالآتي:

1. تنظيم تعليم مهارات الفهم القرائي بالنظر إليه على أنه مجموعة من المستويات المتدرجة التي تبدأ بمستوى الفهم المباشر ثم مستوى الفهم الاستنتاجى، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي.

2. إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة والاستماع في الصف الثاني الإعدادي في ضوء قائمتي مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد اللتين تم التوصل إليهما.

3. زيادة الوقت المخصص لفروع اللغة العربية، بحيث تخصص مساحة زمنية لتدريس الاستماع والاستماع الناقد وتنمية مهاراتها، وذلك وفق برامج محددة ومقصودة، وأن يكون للاستماع حصص محددة مثل التعبير والإملاء.

4. استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة خاصة استراتيجية (ما أعرفه، ما أريد أن أعرفه، ما تعلمته) في عمليتي التعليم والتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ نظرًا لفاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد؛ حيث إن تلميذ هذه المرحلة يتعلم عن طريق العمل والممارسة بشكل أفضل من الطرق التقليدية.

5. إعداد دليل المعلم في جميع المراحل التعليمية لتدريب المعلم على كيفية تنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد من خلال استراتيجية (ما أعرفه، ما أريد أن أعرفه، ما تعلمته)، ووضع الإرشادات الواضحة لاستخدامها وضمان وصوله إليه.

6. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال توظيف استراتيجية (ما أعرفه، ما أريد أن أعرفه، ما تعلمته)، وكذلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

7. توجيه أنظار معلمي اللغة العربية إلى أهمية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة المعاونة مثل: الاسطوانات التعليمية والتسجيلات الصوتية التي تشمل على موضوعات متنوعة ومواقف حوارية يمكن من خلالها تنمية مهارات الاستماع الناقد.

8. ضرورة الربط بين مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد أثناء عمليتى التعليم والتعلم؛ نظرًا للعلاقة الوثيقة بينهما، والذى أثبتته الدراسة.

9. أهمية تبنى وزارة التربية والتعليم والأكاديمية المهنية للمعلمين لنتائج وتوصيات الدراسة فى تنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، لتكون من العوامل المساعدة على تحقيق الجودة التعليمية فى اللغة العربية فى هذه المهارات وغيرها.

ثانيًا- المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الكتاب من نتائج، وما خلص إليه من توصيات، يقترح القيام بإجراء الدراسات والبحوث الآتية استكمالاً لما تم:

1. استخدام استراتيجية (ما أعرفه، ما أريد أن أعرفه، ما تعلمته) في تنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد في مراحل دراسية أخرى.
2. بناء برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات فنون أخرى من فنون اللغة العربية.
3. فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
4. استخدام إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة (ما أعرفه، ما أريد أن أعرفه، ما تعلمته) لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ثالثًا- القيمة التربوية للكتاب:

أفاد فى تنمية مهارات الفَهم القرائي والاستماع الناقد بشكل واضح لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى وظهر ذلك جليًا فى سلوكيات التلميذات مجموعة الدراسة ودرجاتهن فى اختبارات الدراسة، وفى اختبار نصف العام حيث تفوقت التلميذات مجموعة الدراسة فى مادة اللغة العربية والقراءة على كل تلميذات مدرسة الطوايل الشرقية الإعدادية بالصف الثانى الإعدادى، مما يجعل

تطبيقها ضرورة تربوية للمرحلة الإعدادية، وتجربتها بمراحل أخرى من التعليم العام قد يثرى العملية التعليمية **كما يمكن الاستفادة منها فيما يلى:**

1 . لقد أمد الحقل التربوى بقائمتين محكمتين: إحداهما بمهارات الفهم القرائى والأخرى بمهارات الاستماع الناقد يمكن أن تفيد التلاميذ كثيرًا فى الوقت الحاضر لفهم ما يحيط بهم من أحداث وتفنيد الكثير من الحجج والادعاءات التى انتشرت تلك الأيام؛ بسبب التغيرات المتلاحقة التي يمر بها الوطن محليًا وإقليميًا، بل ويمكن أن يفيد الطلاب فى المراحل العليا من التعليم إذا تم تطبيق ما توصل إليه من مهارات.

2 . بالنسبة لقائمة مهارات الفهم القرائى لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، حيث حدد المهارات وصنفها فى المستوى المناسب فى صورة متدرجة يسهل على المعلم معالجتها وتنميتها ويسهل على التلاميذ تعلمها حيث تبدأ بمستوى الفهم القرائى المباشر، ويليه الفهم الاستنتاجى، والفهم الناقد ثم الإبداعى، بحيث تشتمل على مستويات دنيا وعليا للفهم القرائى.

3 . تفيد قائمة الاستماع الناقد التى تم التوصل إليها كل القائمين على العملية التعليمية فى التنبه إلى أن فن الاستماع الذى حفظ لنا التراث والقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة يمكن تفعيله فى الحياة من جديد بعد أن ظل مهمشًا بين فنون اللغة العربية، حيث أوضح أن الاستماع بوجه عام والاستماع الناقد بوجه خاص فن له مهاراته مثله مثل أى فن آخر، كما أنه مهم جدًا لتلاميذ هذا العصر الملىء بالمتغيرات.

4. وكما نادت بعض الدراسات التربوية أن من أسباب عدم الاهتمام بالاستماع هو عدم وجود وقت مخصص له أو منهج خاص به أو أدوات مقننة لقياسه، فقد تساعد الكتاب كل الذين لهم علاقة بالتربية والمهتمين بالتعليم فى حل كل هذه المشكلات **فيما يلى**:

- قدم مهارات تصلح أن تصاغ فى صورة نواتج للتعلم محددة وواضحة ويمكن قياسها.
- قدم موضوعات للفهم القرائى مصاغة بطريقة حديثة تتفق مع العصر الحالى لتدريس مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد.
- حدد الوقت المناسب لتدريس الموضوعات القرائية.
- كما حدد الوقت المناسب لتدريس الأنشطة الاستماعية للتدريب على مهارات الاستماع الناقد.
- قدم اختبار لقياس مهارات الاستماع الناقد وهذا يفيد المعلم فى قياس مهارات الاستماع لدى تلاميذه، وتنمية حاسة السمع لديهم بدلاً من إهمالها.

5. رد على من يمهل مهارة الاستماع الناقد خاصة؛ لأسباب وعلل واهية فى ضرورة تنميتها والاهتمام بها؛ لأنها مهارة مهمة جدًا لكل الناس صغيرهم وكبيرهم، كما أنها تجعل التلاميذ يعملون عقولهم فى كل الأمور التى تدور حولهم من تنازع على السلطة، وهدر للمال العام نتيجة لأعمال التخريب باسم الدين أو ضده، والدعوة لقيم المواطنة واحترام من هو أكبر سنًا أو عودة هيبة الدولة من خلال الربط بين المهارات المتعلمة والواقع المعيشى للتلاميذ.

6. وفر اختبارين: أحدهما لقياس مهارات الفهم القرائى والثانى لقياس مهارات الاستماع الناقد يستفيد منهما الباحثون فى دراساتهم بطريقة سهلة وميسرة وواضحة، كما أن الموضوعات التى وردت بالاختبارين لها علاقة بماضى التلاميذ وحاضرهم ومستقبلهم.

7. استخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد أضاف استراتيجية جديدة لتنمية هذه المهارات فى مادة اللغة العربية، مع إمكانية الاستفادة منها فى فروع أخرى من اللغة العربية، وأمد الباحثين باطار نظرى فى مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن الرجوع إليه بصفة عامة لبناء دراساتهم.

8. قدم كتابًا للتلميذ يؤكد فى محتواه على **الآتى**:

- أكد كتاب التلميذ كيفية اعتماد التلميذ على نفسه فى إدارة عملية تعلمه واستخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وخاصة استراتيجية (K-W-L)؛ لتنمية مهاراته فى الفهم القرائى والاستماع الناقد وكذلك حب العمل الجماعى بعمله فى مجموعات رباعية تكسبه المتعة فى التعلم تحت إرشاد وتوجيه المعلم، مع إضافة عمود رابع للاستراتيجية وهو التلخيص مما يحقق تطوير استخدام الاستراتيجية وإكساب التلاميذ مهارات أخرى مفيدة لهم.

- أكد كتاب التلميذ على أهمية تقدير العلم والعلماء، وذلك من خلال الإشارة إلى ضرورة تكريم العلماء فى مصر والعالم فى درسى (جوائز

عالمية، وجوائز مصرية وعربية) مما قد يساعد التلميذ على إدراك دور العلماء فى بناء الوطن، مع الاستفادة الكاملة من اختراعات علماء مصر ـ واحتضانهم فى أرضها.

- كما شجع كتاب التلميذ التلاميذ على الولاء والانتماء: وذلك فى درس "لو أننى ضابط شرطة" عن طريق تقدير دور رجال الشرطة فى حفظ الأمن والأمان وخدمة الشعب، وبث ذلك فى نفوس التلاميذ لعودة الثقة فى رجال الشرطة بعد أن اهتزت عقب ثورة 25 يناير 2010م.
- كما شجع كتاب التلميذ على محاربة الفساد: من خلال موضوع "لو أننى رئيس حى" حيث وضح دور رئيس الحى نحو الوطن ومكافحة الفساد وتجريم الرشاوى.
- كما حث التلاميذ على التضحية والفداء لأجل مصرنا الغالية: من خلال دروس قصة "منتصر ـ ومجاهد" مع بيان مرارة الهزيمة فى 1967، وحلاوة نصر أكتوبر 1973، وما قدمه المصريون من تضحيات من خلال الدور الذى لعبه بدو سيناء كجزء أصيل من أبناء مصر فى تحقيق انتصارات أكتوبر، وولائهم لوطنهم العزيز مصر.

9. قدم بعض الأنشطة الاستماعية بدليل المعلم لمساعدة المعلم على إثراء عقول التلاميذ: وذلك آخر كل درس من خلال المرفق (3) حيث أن العالم أصبح قرية صغيرة فيما يسمى العولمة لأخذ الحيطة والحذر من محاولات الغزو الثقافى لأفكارنا وعقولنا.

- الحث على العدل بين التلاميذ أنفسهم وبين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ والمجتمع: لأن العدل أساس الملك كما فى قصة سيدنا عمر ابن عبد العزيز مع غلام وفد الحجاز.
- الحث على التسامح ونبذ العنف: مع التنبيه على حسن الجوار مع المسلم والمسيحى؛ لأن أبناء مصر نسيج واحد فى وطن واحد، مع الشجاعة فى التصدى لمن يريد أن ينال من مصرنا الغالية وكرامتنا ووحدتنا الوطنية والاجتماعية.
- الدعوة للحرية: عن طريق الدعوة لممارسة الحرية فكما لنا حقوق فعلينا واجبات، ويظهر ذلك فى ثنايا موضوعات الصداقة والشجاعة التى تناولتها أنشطة الاستماع حيث أشارت الدراسات أن المعلم له الحرية فى اختيار موضوعات الاستماع التى تناسب مستوى تلاميذه، من خارج موضوعات المقرر الدراسى.

10. وسيسعى المؤلف بحكم تواجده فى مجال التربية والتعليم بوجه عام ومجال الجودة والتخطيط بوجه خاص على تحقيق هذه القيم التربوية وجعلها حيز التنفيذ بما يثرى اللغة العربية.

الفصل السابع

تطبيقات تربوية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس القراءة والاستماع الناقد

أولاً- نموذج من دروس القراءة والاستماع.

1- نموذج درس القراءة.

2- نموذج درس الاستماع الناقد.

ثانيًا- القائمتان النهائيتان للفهم القرائي والاستماع الناقد.

1- قائمة مهارات الفهم القرائي.

2- قائمة مهارات الاستماع الناقد.

ثالثًا- الاختباران النهائيان للفهم القرائي والاستماع الناقد.

1- اختبار الفهم القرائي.

2- اختبار الاستماع الناقد.

أولا- نموذج درس القراءة والاستماع:

الدرس الأول، عنوانه: جوائز عالمية

المستوى المستهدف فى الفهم القرائى: المباشر

مهاراته:

1 - تحديد معنى الكلمة المناسب من خلال السياق.

2 - التعرف على مضاد الكلمة.

3 - تحديد جمع الكلمة.

4 - تحديد الفكرة الفرعية.

5 - إدراك الترتيب الصحيح للأفكار حسب ورودها فى الموضوع.

المهارات المستهدفه من الاستماع الناقد:

1- استنتاج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.

2 - الحكم على شخصيات الحوار فى المسموع.

الأهداف الإجرائية للدرس:

عزيزي التلميذ... عزيزتى التلميذة، بعد الانتهاء من تعلمك لهذا الدرس، يتوقع منك أن تكون قادرًا على أن:

تتعرف المقصود بجائزة: نوبل، بوليترز، وكفافيس.

تتعرف مضاد الكلمة: المبدع، الدمار، سلمية.

تحدد جمع الكلمة: جائزة، نصيب، متميز.

تحدد الأفكار الفرعية للفقرات التى يتكون منها الدرس.

ترتب أفكار الدرس حسب ورودها من الأقدم للأحدث والعكس.

تستنتج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.

تحكم على شخصيات الحوار فى المسموع.

الزمن المستغرق: (ثلاث حصص).

الوسائل المستخدمة: كتاب التلميذ – صور– جداول الاستراتيجية – لاب توب – ورق.

أولاً: التدريب على مهارات الفهم

المرحلة الأولى: قبل القراءة

- عزيـزى التلميـذ...عزيزتى التلميـذة اسـتعد لـتعلم الـدرس باسـتخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) – مرفـق (1) بنهايـة الدرس –

نشاط (1):

- من خلال عنوان الدرس (جـوائز عالميـة) والصـور التـى أمامـك، قـم بالتفكير وعصف الذهن واستحضار كل ما تعرفه أنت ومجموعتك مـن المعلومـات حـول الجـوائز العالميـة، ثـم سـجل مـا توصـلت إليـه مـن معلومات بالعمود (ماذا أعرف؟).
- تأمل الصور التى أمامك ثم اذكر شخصيات هذه الصور ثم أجـب عـما يلى:

هل هدف المبدعون من إبداعهم الحصول على جوائز فقط؟

نشاط (2):

- توقع وتنبأ ما سيقدمه لـك الموضـوع القرائـى مـن معلومـات وأفكـار جديدة، ثم قم بطرح الأسئلة أنـت وزمـلاؤك التـى ترغبـون فى معرفـة إجابتها، **مثل:**

1- ما أشهر الجوائز العالمية؟

2- ماذا تعرف عن جائزة نوبل؟

3- متى بدأ تقديم جائزة نوبل؟

4- من حصل على جائزة نوبل من أبناء مصر؟

5- ماذا تعرف عن جائزة بوليتزر؟

6- ماذا تعرف عن جائزة كفافيس الدولية ؟

7- من حصل علي جائزة كفافيس من أبناء مصر؟

وسجل كل ذلك فى العمود (ماذا أريد أن أعرف؟)

- سيساعدك معلمك على تحديد وتوجيه هدفك من القراءة وهدف زملائك وذلك من خلال مساعدتكم فى التركيز على الأسئلة المهمة، وتوضيح المعلومات الجزئية وإزالة التعارض بين المعلومات.

المرحلة الثانية: أثناء القراءة

نشاط (3):

- قم بقراءة الموضوع قراءة صامتة لمحاولة البحث عن معلومات جديدة، وإجابة الأسئلة المطروحة والمسجلة – مسبقًا – فى العمود (ماذا أريد أن أعرف ؟).

الموضـــوع

يحتفي العالم كل عام بتسليم العديد من الجوائز إلى المتميـزين مـن الأدبـاء والمبدعين في الشعر والقصة والرواية والدراسات الأدبيـة، ومـن هـذه الجـوائز: جائزة نوبل، وجائزة بوليتزر، وجائزة كفافيس، وغيرها.

جائزة نوبل:

اخترع السويدي ألفريد نوبل الديناميت عـام 1867 لأغـراض سـلمية، غير أن البشر أساءوا استخدامه في الحروب والدمار، فأحس نوبل بـالألم، وقـرر أن يوصى باستثمار جزء كبير مـن ثروتـه، ومـنح أرباحهـا سـنويًا جـائزة علميـة لأفضل إنجاز في مجالات: السـلام، والأدب، والفيزيـاء، والكيميـاء، والطـب، والاقتصاد.

بدأ تقديم جوائز نوبل لأول مرة عام 1901م في يوم ذكرى وفـاة ألفريـد نوبل، في العاشر من ديسمبر.

أبناء مصر الحاصلون على جائزة نوبل:

وكان لمصر نصيبها من الجائزة، حيث حصل أربعة مـن المصريـين عليهـا، الأول هو الرئيس المصري الراحل " محمد أنور السادات " في مجال السـلام عـام 1978م. والثاني هو الأديـب العـالمي" نجيـب محفـوظ " في مجـال الأدب عـام 1988م، وذلك عن مجمل أعماله الروائية والقصصية التي تزيد عـن الخمسـين، والثالث هو العالم الأسـتاذ الـدكتور" أحمـد زويـل" فى الكيميـاء عـام 1999م، وذلك لاختراعه كاميرا تقوم بتصوير عملية التفاعل الكيميـائي في جـزء واحـد

على ألف مليون مليون من الثانية الواحدة (الفيمتو ثانية) والرابع هو الدكتور "محمد البرادعى" في مجال السلام العالمي، وهو مدير الوكالة الدولية للطاقة الذرية عن جهوده في حفظ الأمن والسلام الدولي.

جائزة بوليتزر:

تقدمها سنويًا جامعة كولومبيا بنيورك فى مجالات الخدمة العامة والصحافة والأدب والموسيقى، وذلك في شهر مايو منذ سنة 1917م.

وتسمى الجائزة بهذا الاسم نسبة إلى رائد الصحافة الأمريكي جوزيف بوليتزر، الممول الأصلي لها، ويصل عدد الجوائز الممنوحة سنويًا إلى واحد وعشرين جائزة، منها أربع عشرة في مجال الصحافة، وست في مجال الآداب، وواحدة في الموسيقى، إضافة إلى أربع منح في مجالات متعددة.

جائزة كفافيس الدولية:

- سميت بهذا الاسم نسبة إلى لقب الشاعر العالمى اليونانى كفافيس، الذى عاش فى مدينة الإسكندرية منذ مولده حتى وفاته.
- تمنح الجائزة للمبدعين من مصر واليونان مرة كل عامين.
- وبدأت الجائزة عام 1990، بهدف تنمية العلاقات الثقافية بين مصر واليونان.
- وقد حصل على الجائزة نجيب محفوظ فى عيد ميلاده الثانى والتسعين.
- كما حصل عليها من الكتاب المعاصرين فاروق شوشة، وسيد حجاب، وإبراهيم أصلان، ورضوى عاشور، وسحر الموجى، وبهاء طاهر.

نشاط (4):

- استمع إلى معلمك جيدًا حين يقرأ الدرس قراءة جهرية موضحًا المفردات اللغوية الصعبة الواردة فى الموضوع المقروء ويكتبها أمامك على السبورة حتى يسهل عليك فهم المقروء.

نشاط (5):

- حين يقسم المعلم الموضوع المقروء إلى فقرات، شارك فى قراءة الفقرات فقرة فقرة وسجل ما يتم التوصل إليه من إجابات للأسئلة المطروحة مسبقًا، ومن معلومات جديدة وذلك فى العمود الثالث (ماذا تعلمت؟)، حاول تدوين أسئلة جديدة فى العمود (ماذا أريد أن أعرف؟) كلما قابلتك معلومات جديدة.

الفقرة الأولى: أشهر الجوائز العالمية

يحتفي العالم كل عام بتسليم العديد من الجوائز إلى المتميزين من الأدباء والمبدعين في الشعر والقصة والرواية والدراسات الأدبية، ومن هذه الجوائز: جائزة نوبل، وجائزة بوليتزر، وجائزة كفافيس، وغيرها.

معانى بعض المفردات والتراكيب: يحتفى: يحتفل. المتميزين: المتفوقين، والمفرد المتميز. المبدعين: المخترعين، والمفرد: المبدع. المضاد: المقلدين. نوبل: العالم الذى اخترع الديناميت.

بوليترز: صحفى أمريكى. كفـافيس: شـاعر يونـانى عـاش طـوال حياتـه بالإسكندرية.

الفقرة الثانية: جائزة نوبل

اختـرع السـويدي ألفريـد نوبـل الـديناميت عـام 1867 لأغـراض سلمية، غير أن البشر أساءوا استخدامه في الحروب والدمار، فـأحس نوبـل بالألم، وقرر أن يوصى باستثمار جزء كبير من ثروته، ومـنح أرباحهـا سـنويًا جـائزة علميـة لأفضـل إنجـاز في مجـالات: السـلام، والأدب، والفيزيـاء، والكيمياء، والطب، والاقتصاد.

معانى بعـض المفـردات والتراكيـب: لأغـراض سـلمية: للاسـتخدام فى مجالات السلام، ومضاد (سلمية): حربية.

الدمار: الإبادة **والتخريب**، والمضاد التعمير. استثمار: تنمية.

الـديناميت: كلمـة يونانيـة الأصـل، وتعنـى القـوة الشريـرة، وهـو أحـد المتفجرات الصناعية ويستخدم كقوة تدميرية.

الفقرة **الثالثة**: أبناء مصر الحاصلون على جائزة نوبل

بدأ تقديم جوائز نوبل لأول مرة عام 1901 م في يوم ذكرى وفاة ألفريد نوبل، في العاشر من ديسمبر.

وكان لمصر نصيبها من الجائزة، حيث حصل أربعة من المصريين عليها، الأول هو الرئيس المصري الراحل "محمد أنور السادات " في مجال السلام عام 1978م. والثاني هو الأديب العالمي" نجيب محفوظ " في مجال الأدب عام 1988م، وذلك عن مجمل أعماله الروائية والقصصية التي تزيد عن الخمسين، والثالث هو العالم الأستاذ الدكتور" أحمد زويل" فى الكيمياء عام 1999م، وذلك لاختراعه كاميرا تقوم بتصويرعملية التفاعل الكيميائي في جزء واحد على ألف مليون مليون من الثانية الواحدة (الفيمتوثانية) والرابع هو الدكتور" محمد البرادعى" في مجال السلام العالمي، وهو مدير الوكالة الدولية للطاقة الذرية عن جهوده في حفظ الأمن والسلام الدولي.

معانى بعض المفردات والتراكيب: نصيب: حظ. الجمع أنصبة، وأنصباء، مجمل: مجموع.

الفقرة الرابعة: جائزة بوليتزر

تقدمها سنويًا جامعة كولومبيا بنيورك فى مجالات الخدمة العامة والصحافة والأدب والموسيقى، وذلك في شهر مايو منذ سنة 1917م.

وتسمى الجائزة بهذا الاسم نسبة إلى رائد الصحافة الأمريكي جوزيف بوليتزر، الممول الأصلي لها، ويصل عدد الجوائز الممنوحة سنويًا إلى واحد وعشرين جائزة، منها أربع عشرة في مجال الصحافة، وست في مجال الآداب، وواحدة في الموسيقى، إضافة إلى أربع منح في مجالات متعددة.

معانى بعض المفردات والتراكيب: الممول: من ينفق على عمل ما. الممنوحة: المعطاه.

الفقرة الخامسة: جائزة كفافيس الدولية:

سميت بهذا الاسم نسبة إلى لقب الشاعر العالمى اليونانى كفافيس، الذى عاش فى مدينة الإسكندرية منذ مولده حتى وفاته.

تمنح الجائزة للمبدعين من مصر واليونان مرة كل عامين.

وبدأت الجائزة عام 1990، بهدف تنمية العلاقات الثقافية بين مصر واليونان.

وقد حصل على الجائزة نجيب محفوظ فى عيد ميلاده الثانى والتسعين.

كما حصل عليها من الكتاب المعاصرين فاروق شوشة، وسيد حجاب وإبراهيم أصلان، ورضوى عاشور، وسحر الموجى، وبهاء طاهر.

معانى بعض المفردات والتراكيب: لقب: المراد اسم. تنمية: زيادة. المعاصرين: الذين عاشوا فى عصر واحد، والمفرد: المعاصر، والفعل: عاصر.

نشاط (6):

- شارك بالمناقشة الجماعية التى يجريها المعلم فى المعلومات والأفكار وإجابات الأسئلة التى توصلتم إليها موضحًا ما بها من حقائق وآراء وأهداف للكاتب..، اكتب تلك المعلومات فى العمود (ماذا تعلمت؟).

المرحلة الثالثة: بعد القراءة

نشاط (7):

- قم بتلخيص ما تعلمت– بأسلوبك الشخصى ودون مساعدة من أحد فى العمود الرابع من الجدول.
- **الأسئلة:**

س1 ما المقصود بالكلمات الآتية: نوبل، بوليترز، وكفافيس.

....

....

....

س2 هات مضاد الكلمات الآتية: أساءوا، أضاف، وفاته، المبدع، الدمار، سلمية.

....

....

...

س3 هات جمع الكلمات الآتية: جائزة، نصيب، متميز.

....

....

...

س4 وردت فى الموضوع شخصيات عديدة، حدد العلاقة التى بينها:

....

....

....

س5 يهدف الكاتب من هذا الموضوع إلى:

أ- التعرف على جائزة الدولة التقديرية. (   )

ب- التعرف على أسماء بعض الاختراعات. (   )

جـ- التعرف على بعض الجوائز العالمية فى مجال الأدب. (   )

د- التعرف على أسماء بعض الفائزين الأجانب. (   )

س6 الأفكار الآتية رئيسة ما عدا واحدة فرعية هى:

أ- جائزة نوبل. (   )

ب- جائزة بوليتزر. (   )

جـ- جائزة كفافيس. (   )

د- ثانى الحاصلين على جائزة نوبل من مصر نجيب محفوظ. (   )

س7" وكان لمصر نصيبها من الجائزة، حيث حصل أربعة من المصـريين عليها "

ذكر الكاتب ذلك لأنه:

أ- ينحاز للمـصريين. ( )

ب-يكره الأوروبيين. ( )

جـ- يعلم أن الفائزين المصريين يستحقون التكريم. ( )

د- لا يعرف علماء أمريكا. ( )

س8 ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخطأ فيما يلى:

أ- اخترع ألفريد نوبل الديناميت لأغراض الحروب والدمار. ( )

ب- حصل أربعة من المصريين على جائزة نوبل. ( )

جـ - بدأ تقديم جائزة نوبل عام 1901م فى ذكرى وفاة ألفريد نوبل. ( )

د- تمنح جائزة كفافيس للمبدعين من مصر واليونان مرة كل خمسة أعوام. ( )

هـ- حصل الدكتور (مجدى يعقوب) على جائزة نوبل فى الطب. ( )

جـ- حصل الشاعر (فاروق شوشة) على جائزة كفافيس الدولية. ( )

النشاط المنزلى:

- قم بإجابة تدريبات الكتاب المدرسى.
- أمامك أسماء لبعض الشخصيات التى استلمت إحدى الجوائز العالميـة، اكتب عنها بالاستعانة بالإنترنت أو المجلات والصحف فى المنزل.

ثانيًا: التدريب على مهارات الاستماع الناقد

والآن بعد الانتهاء من التدريب على مهارات الفهم القرائى ننتقل للتدريب على مهارات الاستماع الناقد، فاستمع لما سيلقى عليك حتى تجيب عن الأسئلة التى تليه– مرفق (3) –.

مرفق (1) جدول الاستراتيجية

ماذا أعرف عن الموضوع المقروء؟	ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع المقروء؟	ماذا تعلمت بالفعل من الموضوع المقروء؟	التلخيص

مرفق (2) جدول الاستراتيجية

ماذا أعرف عن الموضوع المسموع ؟	ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع المسموع ؟	ماذا تعلمت بالفعل من الموضوع المسموع ؟	التلخيص

مرفق (3) ورقة عمل أعضاء المجموعة

اسم المجموعة: **التاريخ/**

أسماء أعضاء المجموعة:

-1..

-2..

-3..

-4..

أولاً: بعد استماعك للنص – سحر الكمبيوتر – من معلمك أجب عن أسئلة النشاط الأول التالية لتنمية مهارات الاستماع الناقد:

1 – كان المتحدث فى حديثه عن مزايا الكمبيوتر:

أ- موضوعيًا. ( )

ب- متحيزًا. ( )

جـ- مغاليًا. ( )

د- خياليًا. ( )

2 – يمكن الحكم على الكمبيوتر بأنه:

أ- آله غير نافعة للإنسان. ( )

ب- أشد المكنات التى اخترعها الإنسان إدهاشًا. ( )

جـ- أله لا تستخدم فى التسلية. ( )

د- آله بسيطة وغير معقدة. ( )

ثانيًا: بعد استماعك للنص الثانى- العولمة- من معلمك أجب عن أسئلة النشاط الثانى التالية؛ لتنمية مهارات الفهم القرائى والاستماع الناقد:

أجب عن الأسئلة الآتية:

1-**[إن الخطر يكمن فيما يسمى" ثقافة العولمة"] يمكن تحديد معنى كلمة "يكمن" بأنها:**

أ- يهجم. ( )

ب- يسمى. ( )

ج- يستمر. ( )

د- يختفي. ( )

2- **[حيث تروج العولمة لأربع ثورات أساسية] يمكن تحديد مضاد كلمة (العولمة) بـ:**

أ- المحلية. ( )

ب- الدولية. ( )

جـ- المدنية. ( )

د – العالمية. ( )

3- **جمع كلمة "وجه" هو:**

أ- وجوه. ( )

ب- وجهات. ( )

جـ- مواجهات. ( )

د- توجهات. ( )

4- **من الأفكار الفرعية في الموضوع: (يكتفي بفكرة واحدة)**

....

رتب الأفكار الآتية حسب ورودها بالموضوع عن طريق وضع الرقم المناسب بين الأقواس:

أ- أنواع العولمة. ( )

ب- مفهوم العولمة. ( )

جـ - أهداف العولمة. ( )

د- أنواع الثورات التي تروج لها العولمة. ( )

5- **يمكن الحكم على المتحدث بأنه كان:**

أ- متحيزًا للعولمة. ( )

ب- موضوعيًا في حديثة عنها. ( )

جـ- كارهًا لها. ( )

د- مشوهًا لها. ( )

6- 7-**عدد الثورات التي أشار إليها المتحدث في الموضوع كان:**

أ- ثورة. ( )

ب- ثورتين. ( )

جـ- ثلاث ثورات. ( )

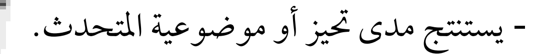
د- أربع ثورات. ( )

دروس الاستماع التي تم تدريب التلاميذ عليها في الدرس الأول بدليل المعلم:

النشاط الأول: عنوانه (سحر الكمبيوتر)

عزيزى المعلم فى هذا النشاط استعد لاستخدام استراتيجية (ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته) فى تنمية بعض مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ بنفس الخطوات التى اتبعتها أثناء موضوع القراءة مراعيًا عمل التلاميذ فى مجموعات بمراحل (قبل الاستماع- أثناء الاستماع- بعد الاستماع).

وبعد أن يستمع التلميذ إليك يجب أن يكون التلميذ قادرًا على أن:



- يستنتج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.



- يحكم على شخصيات الحوار فى المسموع.



سحر الكمبيوتر

الكمبيوتر هو أشد المكنات التى اخترعها الإنسان إدهاشًا، داخل الكمبيوتر ألوف المفاتيح الإلكترونية الدقيقة، وهى إلى حد ما شبيهة بالمفاتيح الكهربائية، بوصل هذه المفاتيح وقطعها فى تركيبات مختلفة، يقوم الكمبيوتر بكل أنواع المهمات.

يستخدم الكمبيوتر فى مصانع السيارات وفى المستشفيات وفى المتاجر العامة والمكاتب والمدارس والمنازل، فى كل مكان وفى كل وقت، الكمبيوترات توجه الطائرات والسفن والغواصات وسفن الفضاء، وبعضها مثل مكنات الواقع الافتراضى، تكون مهمتها تسليتنا، فتأخذنا فى رحلات خيالية مثيرة.

النشاط الثاني: التدريب على مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد معًا.

اجعل التلميذ يستمع جيدًا لما سيلقى عليه حتى يجيب عن الأسئلة التى فى ورقة العمل مرفق (3) بكتاب التلميذ متبع انفس خطوات النشاط السابق.

العولمة

العولمة هذا المفهوم الواسع الذى دخل القاموس السياسى والثقافى فى السنوات العشر الأخيرة، وأقيمت له مئات المؤتمرات، وآلاف الندوات، لها معان وجوانب متعددة. فهنالك العولمة الاقتصادية، والعولمة الثقافية، والعولمة الإعلامية والمعلوماتية وغيرها.

العولمة تأتى من العالم أو العالمية فى مقابل المحلية، وتعنى أن تتعامل مع العالم بأسره وكأنه سوق واحد أو كيان واحد لا تفصل بين أجزائه وأقطاره حدود أو حواجز، وهى بهذا الفهم تشكل تحديًا كبيرًا للكيانات القطرية التى تريد أن تحافظ على خصوصيتها أو خياراتها الخاصة داخل حدودها فى وجه المؤثرات الخارجية بمختلف أنواعها.

إن للعولمة أهدافًا أبعد من الربح وأبعد من التجارة الحرة والحدود المفتوحة والأسواق الحرة، إن الخطر يكمن فيما يسمى" ثقافة العولمة" حيث تروج العولمة لأربع ثورات أساسية من المتوقع أن يكون لها تأثير كبير فى حياة الناس جميعًا وسط تحديات هائلة. وهذه الثورات هى: الثورة الديمقراطية، الثورة التكنولوجية الثالثة، ثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة، ثورة اقتصاد السوق وحرية التبادل التجارى، بعد قيام المنظمة العالمية للتجارة.

- **كلف تلاميذك بحل الأسئلة الموجودة بنهاية النشاط الاستماعى الثانى بورقة العمل- مرفق (3)- بكتاب التلميذ بنهاية الدرس.**

وإليك موضوعات الاستماع التى سوف تلقيها على مسامع التلاميذ لحل ورقة عمل (3) فى نهاية كل درس قرائى بكتاب التلميذ بواقع موضوعين استماعيين لكل درس من الدروس القرائية السبعة (من الدرس الثانى وحتى السابع).

ثانيًا- القائمتان النهائيتان لمهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد:

1 -القائمة النهائية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

م	مهارات الفهم القرائي
أولاً	**مستوى الفهم المباشر:**
1	تحديد معنى الكلمة المناسب من خلال السياق.
2	معرفة مضاد الكلمة.
3	معرفة جمع الكلمة.
4	تحديد الفكرة الفرعية.
5	معرفة الترتيب الصحيح للأفكار حسب ورودها في الموضوع.
ثانيًا	**مستوى الفهم الاستنتاجى:**
6	استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.
7	استنتاج هدف الكاتب فيما يقرأ.
8	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
9	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة فيما يقرأ.
10	استنتاج العلاقة بين الشخصيات الواردة في النص.
11	استخلاص الدروس المستفادة من النص.
ثالثًا	**مستوى الفهم الناقد:**
12	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.
13	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
14	الحكم على المقروء.
15	تمييز الحقيقة من الرأي فيما يقرأ.
16	التمييز بين الواقع والخيال.
رابعًا	**مستوى الفهم الإبداعي:**
22	اقتراح عنوان جديد للنص.
23	اقتراح نهاية بديلة للنص.
24	إعادة تلخيص فقرة من النص بأسلوبه.
25	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أو القصة.

2- القائمة النهائية بمهارات الاستماع الناقد:

م	المهارات
1	تحديد غرض المتحدث.
2	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ.
3	استنتاج مدى تحيز أو موضوعية المتحدث.
4	استخدام الأفكار المسموعة في حل مشكلات معينة.
5	إجراء المقارنات: التشابه والاختلاف في المسموع.
6	مناقشة الأدلة التي تؤيد فكرة معينة.
7	تعرف التناقضات في المادة المسموعة.
8	الحكم على شخصيات الحوار في المسموع.
9	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
10	التمييز بين الحقيقة والرأي في المسموع.
11	اكتشاف مشاعر المتحدث (المستمع إليه).
12	الانتفاع بالمسموع والاستفادة منه.

ثالثًا- الاختباران النهائيان لمهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد:

1 . اختبار مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

اسم المدرسة:............ الصف الدراسي:................

اسم التلميذ: .... تاريخ الميلاد:....................

تاريخ الاختبار:.......................

تعليمات الاختبار:

عزيزي (التلميذ/ التلميذة) يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات الاستماع الناقد، ومن ثم ينبغي عليك مراعاة ما يلي قبل وأثناء الإجابة:

1- الاختبار مكون من أربعة موضوعات مقسمة إلى أربعة وعشرين سؤالاً مطلوب منك الإجابة عنها جميعًا.

2- استمع جيدًا إلى النصوص اللغوية التي ستتلى عليك.

3- أجب عن الأسئلة عقب كل نص لغوى يتلى عليك.

4- إذا كان السؤال من نوع الاختيار من متعدد فلا تختر إلا بديلاً واحدًا.

5- بعد استماعك السؤال، عليك أن تنظر في ورقة الإجابة التي معك، فلكل سؤال أربعة بدائل اختر بديلاً واحدًا فقط، بوضع علامة (√) داخل القوسين، أمام البديل المناسب.

6- اعلم أن الحقيقة هي ما يتفق عليها جميع الناس، والرأي هو ما يختلف حوله الناس لاختلاف وجهات نظرهم.

7- لا تبدأ الإجابة إلا إذا أشار عليك المعلم بذلك.

8-انتبه، واحرص على الوقت ولا تضعه.

مثال توضيحي: استمع إلى الفقرة التالية ثم أجب:

" حقق الجيش المصري انتصارًا ساحقًا على إسرائيل في السادس من أكتوبر عام 1973م"

كلمة " ساحقًا " في الجملة السابقة معناها:

أ- عابرًا. ( )

ب- لائقًا. ( )

ج- حاسمًا. (√)

د- لاحقًا. ( )

لاحظ أن الإجابة الصحيحة على هذا السؤال هي (ج) لذلك وضعت علامة داخل **القوسين** كما هو مبين بالمثال السابق. والآن انتبهوا وانصتوا لما ستستمعون إليه.

السؤال الأول:

استمع إلى معلمك وهو يقرأ عليك القطعة الأولى ثم أجب عن الأسئلة التالية:

1- يهدف الكاتب من الموضوع السابق للدعوة إلى:

أ- الحد من صناعة السيارات. ( )

ب- بيان أهمية وسائل المواصلات. ( )

جـ- الحد من تلوث البيئة. ( )

د- صناعة سيارات جديدة. ( )

2- عين الفكرة الصحيحة بوضع علامة (√) فيما يلي:

أ- تعد أدخنة السيارات من أهم أسباب التلوث المائي. ( )

ب- تعد أدخنة السيارات من أهم أسباب التلوث الهوائي. ( )

جـ- تعد أدخنة السيارات من أهم أسباب التلوث الضوضائي. ( )

د- تعد أدخنة السيارات من أهم أسباب التلوث الغذائي. ( )

3- من الأدلة التي ساقها الكاتب على أن السيارات تسبب زيادة التلوث:

أ- اشتمال عوادم السيارات على جزئيات من الدخان. ( )

ب- تواجد السيارات في الشوارع والطرقات. ( )

جـ- انتشار صناعة السيارات. ( )

د – تعدد وسائل المواصلات . ( )

4- الأفكار الآتية متصلة بالموضوع ما عدا واحدة، هي:

أ- السيارة من وسائل المواصلات الأكثر استخدامًا. ( )

ب- يزيد إنتاج السيارات يوميًا. ( )

جـ- يتسبب دخان عوادم السيارات في زيادة التلوث. ( )

د- السيارة وسيلة مواصلات غالية الثمن. ( )

5- حينما ذكر الكاتب فكرة (وتتفاقم خطورة هذا التلوث في المدن) كان يشعر:

أ- بالخطر. ( )

ب- بالسعادة. ( )

جـ- بالرضا. ( )

د – بالدهشة. ( )

6- الأفكار الآتية تعبر عن آراء ما عدا واحدة تعبر عن حقيقة، وهى:

أ- السيارة وسيلة مواصلات للأثرياء فقط. ( )

ب- من الضروريات أن يكون لكل أسرة سيارة. ( )

جـ- تشتمل أدخنة السيارات على أول أكسيد الكربون. ( )

د- للحد من التلوث علينا أن نقلل من استخدام السيارات. ( )

السؤال الثاني:

استمع إلى معلمك وهو يقرأ عليك القطعة الثانية ثم أجب عن الأسئلة التالية:

7- للتغلب على مشكلة بطء وصول البريد العادي، يمكن استخدام سرعة البريد الإلكتروني:

أ- لنقل الرسائل عبر الماسنجر وشبكة الحاسبات. ( )

ب- لنقل الرسائل بالقطارات. ( )

جـ- لنقل الرسائل عبر التليفون. ( )

د- لنقل الرسائل بالسيارات. ( )

8- (البريد الإلكتروني أسلوب لكتابة وإرسال واستقبال الرسائل عبر نظم الاتصالات الإلكترونية)

(البريد الإلكتروني وسيلة لنقل الرسائل عبر الماسنجر أو شبكة الحاسبات)

هل يوجد تناقض بين الجملتين السابقتين؟

....

....

...

9- يمكن الحكم على شخصية توميلينسون بأنه من أهم الشخصيات التي ساهمت في:

أ- تطوير الإنترنت. ( )

ب – تطوير الحاسبات. ( )

جـ- تطوير التليفزيون. ( )

د- تطوير البريد الإلكتروني. ( )

10- يختلف البريد الإلكتروني مع البريد العادي في:

أ- فائدته للناس. ( )

ب- أهميته للناس. ( )

جـ- سرعة نقل الرسالة. ( )

د- أنه وسيلة اتصال بين الناس. ( )

11- الأفكار الآتية تتصل بالموضوع المسموع ما عدا واحدة، هي:

أ- البريد الإلكتروني هو أسلوب لكتابة وإرسال واستقبال الرسائل. ( )

ب ـ يستخدم البريد الإلكتروني في إرسال النصوص والمستندات الكتابية. ( )

جـ- البريد الإلكتروني مهم للغاية. ( )

د-من عيوب البريد الإلكتروني عدم توفر حماية أكيدة له. ( )

12- الأفكار الآتية تعبر عن حقائق ما عدا واحدة تعبر عن رأى، وهى:

أ- البريد الإلكتروني أكثر الخدمات استخداما على شبكة الاتصالات. ( )

ب- يستخدم البريد الإلكتروني في كل ما هو نافع ومفيد. ( )

جـ- برامج رأى توميلينسون ساعدت في تطوير البريد الإلكتروني. ( )

د- ينقل البريد الإلكتروني ملفات الصوت والصورة بكل سهولة. ( )

السؤال الثالث:

استمع إلى معلمك وهو يقرأ عليك القطعة الثالثة ثم أجب عن الأسئلة التالية:

13- يهدف الكاتب من القطعة السابقة إلى:

أ- بيان عقوبة السرقة. ( )

ب- السخرية من الإمبراطور. ( )

جـ- تقديم النصح للحكام العرب. ( )

د- ترك اللصوص دون محاسبة. ( )

14- لاحظ كلمة (الإعدام، القتل) في الجملتين الآتيتين:

- فوجده يصدر حكمًا بالإعدام على أحد اللصوص.
- فليس القتل عقابًا للسارق ولا أسلوبًا للحكم.

كلمة (الإعدام) في الجملة الأولى، وكلمة (القتل) في الجملة الثانية بينهما:

أ- اختلاف في المعنى؛ لأن معنى الأولى يختلف عن معنى الثانية. ( )

ب- تشابه في المعنى؛ لأن الكلمتين بمعنى واحد. ( )

15 – الإجابات الآتية خطأ ما عدا واحدة صحيحة، هي:

أ- طاعة ولى الأمر واجبة حتى لو في معصية الله. ( )

ب- على الإنسان ألا يقبل النصح ممن هو دونه. ( )

جـ- تقديم النصيحة واجبة عند الضرورة. ( )

د- الذي يسرق أشياء قليلة ليس لصًا. ( )

16 –حينما اعترض الفيلسوف على حكم الإمبراطور كان يشعر بـ:

أ- السعادة. ( )

ب- الأمل. ( )

جـ- اليأس. ( )

د- الغضب. ( )

17 – من أهم الدروس المستفادة من القصة كل ما يلي ما عدا واحدة هي:

أ- ينبغي ألا نعترض على حكم الحاكم في أي حال. ( )

ب- العدل واجب على الحاكم. ( )

جـ- كل إنسان لابد أن يعاقب بقدر جريمته. ( )

د - أن الحاكم جاء ليحكم لا ليقتل. ( )

18 – " ليس من شك في أن الأنظمة العربية بحاجة إلى نصيحة الفيلسوف الصيني" أرى أن الكاتب كان:

أ- متحيزًا للأنظمة العربية. ( )

ب- موضوعيًا في حكمه. ( )

جـ- متسلطًا على الأنظمة العربية. ( )

د- بعيدًا عن الحقيقة. ( )

السؤال الرابع:

استمع إلى معلمك وهو يقرأ عليك القطعة الرابعة ثم أجب عن الأسئلة التالية:

19- " أنتن بنات أمير المؤمنين، ونراكن عريانات"

" ولم تكن بناته ـ رحمه الله ـ عاريات بالمعنى المفهوم "

هل يوجد تناقض في المعنى بين الجملتين السابقتين؟

....

....

20- يمكن للآباء هذه الأيام حل مشكلة (ضيق ذات اليد) وعدم القدرة على توفير اللبس الجديد للأبناء أيام العيد بـ:

أ- الاستدانة من الآخرين. ( )

ب - السرقة لتوفير لبس جديد. ( )

جـ- منع الأولاد من المشاركة بفرحة العيد. ( )

د- القناعة بما هو موجود لديه. ( )

21- تختلف خلافة سيدنا عمر بن عبد العزيز عن الخلفاء الذين أتوا بعده في أنها يغلب عليها:

أ- الطمع. ( )

ب- الظلم. ( )

جـ- الوعظ. ( )

د- العدل. ( )

22- مدح الكاتب الخليفة بقوله "رحمك الله يا ابن عبد العزيز، عملت لحياتهن، ففزت بالسعادتين" يدل على:

أ- رغبة الكاتب في المكافأة. ( )

ب- عطف الكاتب على الخليفة. ( )

جـ- نفاق الكاتب للخليفة. ( )

د- رغبته في بيان تقوى الخليفة. ( )

23- يمكن الحكم على شخصية سيدنا عمر بن عبد العزيز- رضي الله عنه- من القصة بأنه كان يتحلى:

أ- بالأبوة. ( )

ب- بالأنانية. ( )

جـ- بالبخل. ( )

د- بالقسوة. ( )

24- من أهم الدروس المستفادة من القصة هي:

أ- الاستماع لقول الآخرين خيرًا أو شرًا. ( )

ب- الصبر والرضا بما رزقنا الله. ( )

جـ- عدم أهمية الاحتفال بالعيد. ( )

د- طاعة ولى الأمر فيما يغضب الله. ( )

نصوص الاستماع

القطعة (1) أزمة السيارات

السيارة هي أكثر وسائل المواصلات شيوعًا، وهي في تزايد مستمر حول العالم؛ إذ يظهر في الشوارع والطرقات يوميا أكثر من 100.000 سيارة جديدة. وفي كل مرة ندير محركات سياراتنا، نضيف إلى نسبة التلوث في غلافنا الجوى، وتتفاقم خطورة هذا التلوث في المدن حيث تزدحم الشوارع بالسيارات ساعة الذروة، إذ تتسبب أدخنة عوادم السيارات في زيادة هذا التلوث؛ وأول أكسيد الكربون وأكسيد النيتروجين، كما تحتوى كذلك على جزئيات من الدخان الأسود، وللحد من نسبة التلوث لابد من تصميم سيارات لا تسبب كمًا كبيرًا من التلوث عند دورانها، كما يجب علينا أن نقلل من استخدامها. (روزى هارلو، سالي مورجان، 2008، 42).

القطعة (2) **خدمة البريد الإليكتروني**

هو أسلوب لكتابة وإرسال واستقبال الرسائل عبر نظم الاتصالات الإلكترونية سواء كانت شبكة الانترنت، أو شبكات الاتصالات الخاصة داخل الشركات أو المؤسسات أو المنازل، ويستخدم البريد الإلكتروني في إرسال النصوص والمستندات الكتابية علاوة على نقل ملفات الصوت و الصورة بكل يسر وسهولة. بعكس الاعتقاد السائد فإن البريد الإلكتروني سابق للإنترنت حيث طور في عام 1965م كأسلوب اتصال لمجموعة مستخدمين لحاسوب عملاق. امتد البريد الإلكتروني بسرعة ليصبح وسيلة لنقل الرسائل عبر الماسنجر أو شبكة من الحاسبات.

وتعد البرامج التي أصدرها راي توميلينسون من أوائل البرامج التي ساعدت في تطوير البريد الإلكتروني بشكل كبير، ويعد البريد الإلكتروني شيء هام للغاية إذ أنه يعتبر أكثر الخدمات استخداما على شبكة الاتصالات.(أحمد الشربينى، شيماء بدر الدين، 2009، 23 – 24)

القطعة (3): **أتيت لتحكم لا لتقتل**

يروى أن أحد حكماء الصين دخل على الإمبراطور فوجده يصدر حكما بالإعدام على أحد اللصوص، أظهر الفيلسوف امتعاضه الشديد؛ لأن الحكم جائر، والجريمة لا تستحق ذلك العقاب، فخاطب الإمبراطور بحدة، قائلاً له: " أتيت لتحكم لا لتقتل"، فرد الإمبراطور بغضب: "وما تريدني أن أفعل باللصوص؟".

أجاب الفيلسوف:"تقضي حاجتهم، فليس القتل عقابًا للسارق ولا أسلوبًا للحكم".

ليس من شك في أن الأنظمة العربية بحاجة إلى نصيحة الفيلسوف الصيني: " أتيت لتحكم لا لتقتل "، ومن أولى سمات الحكم القابل للحياة أن يكون عادلاً، وأن ينمى الجانب الإنساني في المواطن عبر أسلوب حضاري يرسخ ركائز دولة الرعاية، ويعيد الثقة المفقودة بين الحاكم وشعبه. (مسعود ضاهر،2003، 210)

القطعة (4) بنات أمير المؤمنين

كان لأمير المؤمنين عمر بن عبد العزيز- رحمه الله - غلام؛ وكان خازنا لبيت المال، وكان لعمر بنات، فجئن إليه، وقلن له: غدًا العيد، ونساء الرعية وبناتهم يلمننا ويقلن: أنتن بنات أمير المؤمنين، ونراكن عريانات، لا أقل من ثياب بيضاء تلبسنها، وبكين عنده، فضاق صدر عمر، ودعا غلامه الخازن، وقال له: أعطني مشاهرتي لشهر واحد، فقال الخازن يا أمير المؤمنين، تأخذ المشاهرة من بيت المال سلفًا؟ أتظن أن لك عمر شهر؟ فأطرق عمر، ثم رفع رأسه ،وقال: نعم ما قلت أيها الغلام، بارك الله فيك، ثم التفت إلى بناته، وقال: اكظمن شهواتكن، فإن الجنة لا يدخلها أحد إلا بمشقة.

ولم تكن بناته- رحمه الله - عاريات بالمعنى المفهوم من اللفظ، وإنما كن عاريات من جديد، يلبسنه في العيد، حتى لا يظهرن دون نساء الرعية فرحة وبهجة، وعمر أب قبل أن يكون خليفة، شق عليه ذلك من غير شك، فدفعه الحنان الأبوي إلى أن يلتمس مخرجًا، فلم يجد إلا أن يطلب إلى الغلام خازن بيت المال ما طلب، ولكن الغلام وعظ فأحسن الوعظ، وذكر فأحسن التذكير، وما أجمل ما سمع الخليفة، فأطاع غلامه، وقال لبناته ما قال، رحمك الله يا ابن عبد العزيز، عملت لحياتهن، ففزت بالسعادتين.(زكى على سويلم، عبد الحميد رجب، عبد الحكيم نعناع، عبد السميع محمد السنباطى، 2007، 61)

مفتاح تصحيح اختبار الاستماع الناقد

م	البدائل					البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
1			√		13			√	
2		√			14		√		
3	√				15			√	
4				√	16				√
5	√				17	√			
6			√		18		√		
7	√				19	لا يوجد تناقض	درجة		
8	لا يوجد تناقض	درجة			20				√
9				√	21				√
10			√		22				√
11				√	23	√			
12		√			24		√		

اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذ /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ......وبعد،

هذا الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وهو مكون من عدة قطع قرائية يعقب كل قطعة بعض الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، والمطلوب منك:

1- أن تقرأ القطعة وتفهمها فهمًا جيدًا، ثم تنتقل إلى الأسئلة وتقرأ الإجابات المختلفة التي تليها، ثم تختار منها الإجابة الصحيحة للسؤال.

2- أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤالاً دون إجابة.

3- قد يطلب منك اقتراح عنوان جديد أو تلخيص فقرة، التزم بما يطلب منك.

4- قد يطلب منك إعادة الترتيب فاختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة (√)، أو رتب الأفكار بوضع الرقم المناسب أمام كل اختيار في الأقواس.

5- برجاء الانتظار حتى يؤذن لك بالبدء في الإجابة عن الاختبار.

4- الزمن المخصص للإجابة عن الاختبار (60دقيقة)، وإليك هذا النموذج للتوضيح:

5- **اختر الإجابة الصحيحة للسؤال التالي:**

س1 خاتم الأنبياء والمرسلين هو:

أ- موسى عليه السلام. (   )

ب- عيسى عليه السلام. (   )

جـ- إبراهيم عليه السلام. (   )

د- محمد عليه السلام. (√)

علمًا بأن إجابتك ليس لها علاقة بدرجاتك في الامتحان، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

بيانات التلميذ:-

المدرسة:..
اسم التلميذ: ....
الصف:..

شكرًا على تعاونك

الباحث

الموضوع الأول: العلم والمال

ذُكر في الخبر: أن أهل البصرة اختلفوا، فقال بعضهم: العلم أفضل من المال، وقال بعضهم: بل المال أفضل من العلم، فأوفدوا رسولاً منهم إلى ابن عباس- رضي الله عنهما - فسأله، فقال ابن عباس: العلم أفضل من المال، فقال الرسول: إن سألوني عن الحجة، ماذا أقول؟ قال: قل لهم: إن العلم ميراث الأنبياء، والمال ميراث الفراعنة؛ ولأن العلم يحرسك، وأنت تحرس المال؛ ولأن العلم لا يعطيه الله إلا لمن أحبه، والمال يعطيه لمن أحبه ومن لا يحبه، ألا ترى إلى قوله تعالى: ﴿ وَلَوْلَآ أَن يَكُونَ ٱلنَّاسُ أُمَّةً وَٰحِدَةً لَّجَعَلْنَا لِمَن يَكْفُرُ بِٱلرَّحْمَٰنِ لِبُيُوتِهِمْ سُقُفًا مِّن فِضَّةٍ وَمَعَارِجَ عَلَيْهَا يَظْهَرُونَ ﴾ [سورة الزُّخرُف: الآية 33] ؛ ولأن العلم لا ينقص بالبذل، والنفقة، والمال ينقص بالبذل والنفقة؛ ولأن صاحب المال ميت، وصاحب العلم لا يموت؛ ولأن صاحب المال يسأل عن كل درهم من أين كسبه وأين أنفقه؟، وصاحب العلم له بكل حديث درجة في الجنة.

إن كان ولا بد من الخيار، فالعلم أفضل، ما في ذلك ريب، ولكن على أن ينتفع به صاحبه، وينفع به غيره، فلا يكتمه، ولا يحبسه، ولا يضن به، ولا يجعل منه وسيلة إلى الزلفى، يتزلف به إلى ذي جاه أو سلطان، ولا يضر به غيره، ولا يخشى في الحق لائمًا، فلا يداري ولا يتأول ويدور حين يطلب إليه الرأي، وحين تكون المشورة، وإنما يلزم الجادة والصواب حين ينصح أو يشير، لا يخشى بطش ذي سلطان، ولا بأس ذي بأس.

فإذا اتفق لامرئ العلم والمال، وأعطى العلم حقه، والمـال حقـه، وعـرف لهما قدرهما، ولم يتخذ منهما وسيلة إلى البطش والبغي، وأعان بماله، وتصدق مـن فضله، فقد ظفر بالحسنيين، ونال الأجرين، وما أحسن الدين والدنيا إذا اجتمعا.

1 – وردت في القطعة العبارة التالية:[ولأن العلم لا ينقص بالبذل، والنفقة، والمال ينقص بالبذل والنفقة]، فأي الكلمات الآتية تعنى كلمة (البذل)؟

أ- العطاء. ( )

ب- الأخذ. ( )

جـ- البخل. ( )

د- الحرمان. ( )

2- " لا يخشى بطش ذي سلطان، ولا بأس ذي بأس" مضاد "بطش" هو:

أ- ظلم. ( )

ب- عدل. ( )

جـ- فساد. ( )

د- سجن. ( )

3- الأفكار الآتية رئيسة ما عدا واحدة فرعية، هي:

أ- اختلاف أهل البصرة حول العلم والمال. ( )

ب – العلم أفضل من المال. ( )

جـ- صاحب المال ميت وصاحب العلم لا يموت. ( )

د- أهمية الجمع بين العلم والمال. ( )

4- يعد العلم أفضل لصاحبه من المال لأنه:

أ- يجعل منه عالمًا. (   )

ب- يتقرب به لذوى السلطان. (   )

جـ- ينفع به نفسه وينفع به غيره. (   )

د- ينفع به غيره فقط. (   )

5- يهدف الكاتب من هذا الموضوع إلى:

أ- الحديث عن فضل العلماء. (   )

ب- الحث على جمع المال. (   )

جـ- إظهار اختلاف الناس. (   )

د- بيان أهمية الجمع بين العلم والمال. (   )

6- " إن كان ولا بد من الخيار، فالعلم أفضل، ما في ذلك ريب، ولكن على أن ينتفع به صاحبه، وينفع به غيره، فلا يكتمه، ولا يحبسه، ولا يضن به، ولا يجعل منه وسيلة إلى الزلفى، يتزلف به إلى ذي جاه أو سلطان، ولا يضر به غيره، ولا يخشى في الحق لائمًا، فلا يدارى ولا يتأول ويدور حين يطلب إليه الرأي، وحين تكون المشورة، وإنما يلزم الجادة والصواب حين ينصح أو يشير، لا يخشى بطش ذي سلطان، ولا بأس ذي بأس".

الفكرة الرئيسة للفقرة السابقة، هي:

أ- الدعوة للتحلي بالشجاعة. (   )

ب- الدعوة لترك العلم. (   )

جـ- التحذير من ذوى السلطان. (   )

د- بيان فضل العلم على المال. (   )

7- من الدروس المستفادة من النص ما يلي:

أ- أن يعطى الإنسان العلم حقه، والمال حقه. ( )

ب- أن يستخدم الإنسان المال في التمتع بملذات الحياة. ( )

جـ- أن يتفاخر الإنسان بماله وعلمه. ( )

د- أن يكتم الإنسان علمه إلا لمن سأله. ( )

8- الجمل الآتية تعبر عن حقائق ما عدا جملة واحدة تعبر عن رأى، وهى:

أ- العلم لا ينقص بالبذل. ( )

ب- المال ينقص بالبذل. ( )

جـ- العلم أفضل. ( )

د- العلم ميراث الأنبياء. ( )

9- العبارات الآتية تتصل بالموضوع ما عدا عبارة واحدة، وهى:

أ- اختلاف أهل البصرة حول العلم والمال. ( )

ب- التجارة تزيد المال. ( )

جـ- أنت تحرس المال. ( )

د- رأى بن عباس في أفضلية العلم على المال. ( )

10- من خلال الفقرة الأولى يمكنك الحكم على بن عباس بأنه:

أ- مصيب. ( )

ب- مخطئ. ( )

جـ- متعصب. ( )

د- مدعى العلم. ( )

الموضوع الثاني: النص المجهول للطهطاوي! نهاية الإيجاز

يمثل النصف الأول من القرن التاسع عشر الميلادي مرحلة مهمة من تطور الفكر العربي، فخلال هذه السنوات بدأ تعرف عدد من شوامخ المفكرين العرب على واقع وتراث النهضة الأوربية، وسعوا إلى الاستفادة منها وتحديد أسبابها وبواعثها وكتبوا إلى بني أوطانهم ينبهونهم إلى ذلك العالم الجديد الذي كان يبزغ في أوربا، وضرورة تطوير المؤسسات والنظم والعلاقات الاجتماعية في بلادنا حتى تساير هذا التطور وتشارك في صنعه.

وفى هذا السياق كتب هؤلاء الشوامخ عددًا من أمهات الكتب التي ما زالت تثير الذهن وتشحذ التفكير وتبعث على التساؤل في أوضاعنا وما زال ما ورد فيها من قضايا وموضوعات من تلك التي ما زلنا نتجادل فيها حتى الآن رغم مرور ما يقرب على قرن من صدورها.

من هؤلاء القمم الشوامخ يأتي في الطليعة شيخنا رفاعة رافع الطهطاوي الذي ولد في منتصف أكتوبر عام 1801 (أي مر على مولده أكثر من مائتي عام تقريبًا) بمدينة طهطا إحدى مدن صعيد مصر، وهى السنة التي غادرت فيها قوات الحملة الفرنسية أرض مصر، وكانت عائلته ذات صدارة في المدينة، وتولى بعض أعضائها منصب القضاء ومنهم من اشتغل بالعلم وله تأليف، وجاء رفاعة إلى الأزهر عام 1817م وقضى به متعلمًا خمس سنوات، وكان من أبرز أساتذته الشيخ العالم الفاضل حسن العطار (1766-1835) الذي تولى مشيخة الأزهر سنة 1830م وهو الذي ساعد على تهيئة ذهن الفتى رفاعة لتقبل العلوم العصرية.

وبعد تخرج رفاعة في الأزهر اشتغل بالتدريس فيه حتى تم اختيـاره إمامًـا لأول بعثة علمية كبيرة أوفدها محمد على إلى فرنسا لدراسة علومها ولغتهـا بنـاءً على انتخاب الشيخ حسن العطار له، وهكذا سافر رفاعة إمامًا للصلاة ومرشـدًا دينيًا، ولكنه سرعان ما يتحول إلى طالب كالباقين، صار أنبغهم وأكثر فائدة لمصر أثناء إقامته بباريس وبعد عودته... وألف مؤلفات عديدة آخرهـا كتـاب (نهايـة الإيجاز في سيرة ساكن الحجاز)... والذي يعد أول مؤلف عربي في السيرة النبوية يضع من بين أهدافه الرد على الصورة المشوهة التـي رسـمها الكتـاب الغربيـون الذين كتبوا عن الإسلام، فلقد قرأ رفاعة الطهطاوي وهو في بـاريس ضـمن مـا قرأ مسرحية (محمد) للفيلسوف الفرنسي فـولتير، التـي امـتلأت بـالهجوم عـلى الإسلام وعلى رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم.

11- الفكرة الرئيسة للفقرة الأخيرة من النص هي:

أ- سيرة رفاعة رافع الطهطاوي. ( )

ب- بعثة رفاعة رافع الطهطاوي. ( )

جـ- علماء العرب. ( )

د- الحملة الفرنسية. ( )

12- من أهم الأفكار الفرعية في الفقرة الرابعة:

أ- النهضة الأمريكية. ( )

ب- مولد رفاعة رافع الطهطاوي. ( )

جـ- نشأة رفاعة رافع الطهطاوي. ( )

د- نبوغ رفاعة رافع الطهطاوي. ( )

13- أي العبارات مرتبة حسب ورودها في القطعة فيما يلي:

أ- مغادرة الحملة الفرنسية مصر، مولد رفاعة، عمل رفاعة بالتدريس، دراسة رفاعة بالأزهر، عودة رفاعة من البعثة، بعثته لفرنسا. ( )

ب- مولد رفاعة، مغادرة الحملة الفرنسية مصر، دراسة رفاعة بالأزهر، عمل رفاعة بالتدريس، بعثة رفاعة لفرنسا، عودة رفاعة من البعثة. ( )

جـ- عمل رفاعة بالتدريس، دراسة رفاعة بالأزهر، بعثة رفاعة لفرنسا، عودة رفاعة من البعثة، مغادرة الحملة الفرنسية مصر، مولد رفاعة. ( )

د- دراسة رفاعة بالأزهر، عودة رفاعة من البعثة، مولد رفاعة، مغادرة الحملة الفرنسية مصر، عمل رفاعة بالتدريس، بعثة رفاعة لفرنسا. ( )

14- يحتل كتاب نهاية الإيجاز لرفاعة رافع الطهطاوي مكانًا فريدًا؛ لأنه:

أ- من مؤلفات رفاعة رافع الطهطاوي. ( )

ب- تناول السيرة النبوية. ( )

جـ- رد على الصورة المشوهة التي رسمها الكتاب الغربيون عن الإسلام. ( )

د- يعد آخر مؤلفات رفاعة. ( )

15- **يختلف** عصر **رفاعة** رافع الطهطاوي عن العصور التي سبقته في أنه:

أ- عصر الانفتاح على الحضارة الغربية. ( )

ب- عصـر التخلف. ( )

جـ- عصر التجارة. ( )

د- عصر الانفتاح على الحضارة الصينية. ( )

16- يهدف الكاتب من هذا الموضوع إلى:

أ- إلقاء الضوء على كل المفكرين العرب. ( )

ب- إلقاء الضوء على مؤلفات رفاعة رافع الطهطاوي. ( )

جـ- بيان أهمية كتاب نهاية الإيجاز لرفاعة رافع الطهطاوي. ( )

د- إلقاء الضوء على الأزهر الشريف. ( )

17-الشخصيات الآتية لها علاقة برفاعة الطهطاوي ما عدا:

أ- سعد زغلول. ( )

ب- فولتير. ( )

جـ- حسن العطار. ( )

د- محمد علي. ( )

18- العبارات الآتية تتصل بالموضوع ما عدا واحدة، هي:

أ- كان رفاعة أنبغ مبعوث بين أقرانه. ( )

ب- اهتم الغرب بالمسلسلات المعادية للإسلام. ( )

جـ- تولى حسن العطار مشيحة الأزهر سنة 1830م. ( )

د- كان رفاعة إمامًا لأول بعثة علمية كبيرة أوفدها محمد علي إلى فرنسا.( )

19- من خلال فهمك للفقرة الثالثة فإن الحكم الصحيح عليها أنها تحكى عن:

أ- علماء العرب. ( )

ب- علماء الغرب. ( )

جـ- رفاعة الطهطاوي. ( )

د- علماء الأزهر. ( )

20- يمكن أن تقترح حلاً لمشكلة (التأخر عن ركب التقدم والحضارة) من خلال:

أ- تصفح الإنترنت. ( )

ب- القضاء على البطالة. ( )

جـ- الإكثار من القنوات الفضائية. ( )

د- تطوير التعليم في مصر بكافة مراحله. ( )

الموضوع الثالث: العقرب

العقرب، ذلك الكائن المفصلي، ذو الكلابات الحادة والإبرة الشيطانية اللاذعة، والأرجل الثماني، التي يتسلل بها إلى المواقع المظلمة، حيث يكمن بانتظار ضحاياه. إنه تجسيد لكابوس دائم يصيب البشر في كل أنحاء العالم بالهلع، وهو يحتل المرتبة الثالثة، بعد الثعابين والنحل، من حيث عدد البشر الذين يروحون ضحايا لدغاته القاتلة.

وبالرغم من أن خبرة البشر بالعقارب ضاربة في عمق التاريخ، فإن معلوماتهم المحققة عنها كانت حتى وقت قريب قليلة، وذلك لأنها- العقارب- نجحت في إخفاء نفسها بعيدًا عن متناول البشر، فاختارت أماكن معيشة منوعة وغريبة، وكان العلماء يطاردونها تحت الصخور في أوقات النهار فقط، وكانوا يعجزون عن الوصول إلى الأنواع التي تعيش، في عتمة شقوق الصخور، وتحت الرمال، حتى اكتشف عالم الحشرات الأمريكي" ستان ويليامز" في العام 1968، خاصية توهج جسم العقرب تحت الأشعة فوق البنفسجية.

وكان مردود هذا الاكتشاف أن ارتفع عدد أنواع العقارب المعروفة للعلماء، في الولايات المتحدة الأمريكية فقط، من 38 إلى 92 نوعًا. والجدير بالذكر، أن عدد الأنواع المعروفة في العالم، يبلغ 1500 نوعًا. وبالرغم من كبر هذا الرقم فإن بعض العلماء يراه نصف الرقم الحقيقي؛ وذلك لأن عمليات الكشف عن العقارب باستخدام مصابيح الأشعة فوق البنفسجية، المعروفة حاليًا باسم مصابيح الضوء الأسود، ظلت مقصورة على مواقع قليلة متفرقة في العالم، بالرغم من مرور ربع قرن على اكتشاف هذا الضوء.

وتشتهر العقارب بأنها تأكل بعضها بعضًا، وهو سلوك يراه نفر من علماء سلوكيات الحيوان وسيلة للتغلب على قسوة الظروف المعيشية التي تحياها العقارب، فهو قارب النجاة إن ضاقت عليها سبل العيش، ومن ناحية أخرى، فإن هذا السلوك هو أداة لتشكيل تجمعات العقارب، حسب الفئات العمرية، فالعقارب الأحدث تضطر إلى تكوين تجمعها الخاص، المنفصل والمتباعد عن تجمع العقارب الكبيرة، من الآباء والأعمام، المتربصين بهم. كما أدى هذا السلوك إلى تنظيم أنشطة الصيد، بحيث يخرج الصغار لاقتناص الغذاء في أوقات مختلفة عن مواعيد الكبار، فلا يدخلون معهم في منافسة يخسرونها دائمًا، وقد يتحول الكبار إليهم إذا عزت الفرائس وندرت، ضاربين عرض الحائط بأواصر القربى!.

21- جمع كلمة "عقرب":

أ-عقربات. ( )

ب-عقاربه. ( )

جـ- عقارب. ( )

د- عقربه. ( )

22- يمكن اقتراح عنوان جديد للنص هو:

....

....

23- النهاية البديلة لهذا النص هي:

أ- التأكيد على قدرة الله- عز وجل- في خلقه. ( )

ب- فائدة العقارب. ( )

جـ- تزاوج العقارب. ( )

د- صغار العقارب. ( )

24- لخص الفقرة الرابعة بأسلوبك في أربع جمل مفيدة:

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

25- يمكن الاستفادة من النص في الحياة فيما يلي ما عدا واحدة، هي:

أ- تجنب الاقتراب من العقرب. ( )

ب- تجنب اللعب في الأماكن المظلمة. ( )

جـ- احترام الصغير للكبير. ( )

د- عدم مراعاة صلة القربى. ( )

26- (يريد التلاميذ رؤية العقرب للتعرف عليه) فكل الحلول الآتية صحيحة ما عدا:

أ- مشاهدة صورة أو فيلم له. ( )

ب- البحث عن عقارب حية لرؤيتها في أماكن مظلمة. ( )

جـ- عمل بحث من الإنترنت عنه. ( )

د- رؤية مجسم للعقرب. ( )

27-الأفكار الآتية كلها رئيسة ما عدا واحدة فرعية، هي:

أ- وصف لشكل العقارب. ( )

ب- مكان اختباء العقارب. ( )

جـ-اكتشاف تعدد أنواع العقارب. ( )

د- طريقة غذاء العقارب. ( )

28- أعد ترتيب الأفكار التالية حسب ورودها في النص بوضع الرقم المناسب أمام كل اختيار.

أ- العقرب كائن مفصلي. ( )

ب- تشتهر العقارب بأنها تأكل بعضها بعضًا. ( )

جـ- ارتفع عدد العقارب المعروفة للعلماء. ( )

د- اكتشف العالم ستان ويليامز خاصية توهج جسم العقرب. ( )

29- من الأمور الواقعية في هذا النص:

أ- العقرب نوع من الطيور. ( )

ب- العقرب كائن غير سام. ( )

جـ- العقرب يحافظ على صلة القربى . ( )

د- العقرب يحتل المركز الثالث في تعرض الإنسان للدغاته القاتلة. ( )

30 - يتشابه العقرب مع الثعبان والنحل في:

أ- لدغاته السامة. (   )

ب- أرجله. (   )

جـ- شكله. (   )

د- إبرته السامة. (   )

الموضوع الرابع: البخلاء.

في كل مجتمع كثير من ذوى الطباع الشاذة، والخصال البغيضة، يشتهرون بها بين الناس، وتقترن بذكرهم في كل مجال ومقال، فيلحقهم بها دائمًا السبة والعار، ومن هؤلاء أصحاب الكذب، وأرباب النفاق، والسفهاء والجبناء، والبخلاء، وغيرهم ممن حادوا عن الخلق القويم أو العرف السليم.

ولكن يمتاز البخلاء، بأن الحديث عنهم محبب إلى النفوس، خفيف على الأسماع، وقصصهم دائما موضع التندر والفكاهات، تنبسط النفس لها، وتهش لسماعها، لما فيها من عرض الطبيعة البشرية في مظهر الجمود، وتصوير الغريزة الإنسانية في مجال الحرص والشراهة، ولما يبهج النفس في هذه القصص من ألوان الشذوذ، وطرائف الحيل، وخرق العرف المألوف بين الناس.

ومن أعظم الأدباء الذين عنوا بسير البخلاء " الجاحظ "، فقد جمع كثيرًا من سيرهم وقصصهم في كتاب سماه باسمهم، تطالعك فيه صور من حياتهم التي كانوا يحيونها بين الناس، واستطاع "الجاحظ " بما وسعه عقله من دراية بنوازع النفس وميولها وأطماعها، ومن إحاطة بأساليب الحياة في بلاده وعصره، أن يعالج نفسيات البخلاء، وأهواءهم وفلسفتهم، على غرار عجيب ونظم فائق، واستيعاب باهر، حتى ليخيل إليك وأنت تقرأ هذا الكتاب، أنك ترى هؤلاء الذين درجوا وطوتهم الأيام أحياء متكلمين، ومجادلين مناضلين، يفهمون الحياة على نحو من الفهم غريب عجيب.

ويعد كتاب " البخلاء" من عيون الكتب الأدبية، ومن أنفس ما تركه " الجاحظ " من آثار ومؤلفات، وهذه من نوادر البخلاء... طبخت امرأة أحد البخلاء، وجلس يأكل مع زوجته، فقال: ما أطيب هذا الطعام، لولا كثرة الزحام، فقالت: وأي زحام، وما ثم إلا أنا وأنت؟ قال: كنت أحب أكون أنا والإناء.

31- وردت في القطعة العبارة التالية:[ويعد كتاب " البخلاء" من عيون الكتب الأدبية، ومن أنفس ما تركه " الجاحظ" من آثار ومؤلفات] فأي الكلمات الآتية تعنى كلمة (أنفس).

أ- أحلى. ( )

ب- أغلى. ( )

جـ- أعلى. ( )

د- أدنى. ( )

32- " وتهش لسماعها، لما فيها من عرض الطبيعة البشرية " مضاد (تهش) هو:

أ-تحزن. ( )

ب- تفرح. ( )

جـ- تغضب. ( )

د- ترضى. ( )

33- جمع كلمة " الإناء":

أ- الأواني. ( )

ب- الموانئ. ( )

جـ- النيات. ( )

د- الأناني. ( )

34- الرابط الذي يجمع الشخصيات الواردة في كتاب الجاحظ بالنص السابق هو:

أ- الذكاء. ( )

ب- التعاون. ( )

جـ- البخل. ( )

د- العطاء. ( )

35- لخص الفقرة الثالثة من الموضوع في أربع جمل مفيدة من أسلوبك:

أ..

ب..

جـ..

د..

36- النهاية البديلة لهذا النص هي:

أ- التأكيد على ذم البخل والبخلاء. ( )

ب- قصة البخيل مع زوجته. ( )

جـ- ذكر مزايا كتاب الجاحظ. ( )

د- الحديث عن نبوغ الجاحظ. ( )

37- اقترح عنوانًا جديدًا للنص السابق:

....

....

38-كل الأفكار الآتية تعبر عن حقائق ما عدا فكرة واحدة فهي تعبرعن رأى، هي:

أ- من أعظم الأدباء الذين عنوا بسير البخلاء الجاحظ. ( )

ب- كتاب " البخلاء" من عيون الكتب الأدبية. ( )

جـ- طرائف البخلاء محببة للنفس البشرية أحيانًا. ( )

د- الذي ألف كتاب "البخلاء" الجاحظ. ( )

39-الأفكار الآتية واقعية ما عدا واحدة تعبر عن خيال، هي:

أ- صفة البخل بغيضة. ( )

ب- كتاب البخلاء من تأليف الجاحظ. ( )

جـ- جمع الجاحظ الكثير من قصص البخلاء. ( )

د- قول الرجل: كنت أحب أكون أنا والإناء. ( )

40- من الأفكار الفرعية في الفقرة الثالثة:

أ- كل مجتمع به الصالح والفاسد من البشر. ( )

ب- صفات البخلاء محببة للنفس. ( )

جـ-إحاطة الجاحظ بأساليب الحياة في بلاده وعصره. ( )

د- أهم مؤلفات الجاحظ. ( )

تابع ملحق (5) مفتاح تصحيح اختبار الفهم القرائي

م	البدائل				م	البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
1	√				21			√	
2		√			22	1- اقتراح عنوان مبتكر. درجة 2- عدم ابتكار عنوان، عدم كتابة عنوان. صفر			
3			√		23	√			
4		√			24	1- التلخيص بجمل جديدة. درجة 2- التلخيص بكلام لا علاقة له بالموضوع. صفر			
5				√	25				√
6				√	26		√		
7	√				27		√		
8			√		28				√
9		√			29				√
10	√				30	√			
11		√			31		√		
12				√	32		√		

13		√			33	√			
14			√		34			√	
15	√				35	1- التلخيص بجمل جديدة. درجة 2-التلخيص بكلام لا علاقة له بالموضوع. صفر			
16			√		36	√			
17	√				37	1-اقتراح عنوان مبتكر. درجة. 2-عدم ابتكار عنوان، عدم كتابة عنوان. صفر			
18		√			38			√	
19			√		39				√
20				√	40			√	

المراجع

أولاً- المراجع العربية.

ثانيًا- المراجع الأجنبية.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

1- أحمد الشربينى، شيماء بدر الدين (2009): الإنترنت، شبكة شبكات المعلومات، سلسلة العلوم والتكنولوجيا، مكتبة الأسرة، مهرجان القراءة للجميع.القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 23-24.

2- إبراهيم أحمد بهلول (2004): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (30)، يناير، ص ص 147-280.

3- إبراهيم محمد عطا (2009): الاستماع اللغوي ومطالبه التربوية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

4- أبو الدهب البدرى (2009): تحديد أثر استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية قبعات التفكير الست لإدوارد دى بونو في تنمية المستويات المعيارية للاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (88)، الجزء (2)، مارس، ص ص69-117.

5- إحسان عبد الرحيم فهمي (2003): فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (23)، يونية، ص ص 115-157.

6- أحمد حسين اللقانى، على أحمد الجمل (1999): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

7- أحمد سليمان عودة (2004): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، الإصدار الأول، إربد، الأمل للنشر والتوزيع.
8- أحمد محمد حسين (2007): فاعلية برنامج في الاستماع الناقد في تنمية المستويات المختلفة للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير منشورة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
9- أحمد محمد محمد (2003): "أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس بعض موضوعات القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية والاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
10- أحمد محمود أحمد (2008): أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (141)، ديسمبر، ص ص 13-68.
11- إسماعيل إسماعيل الصاوي (2009): صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح، القاهرة، دار الفكر العربي.
12- ألبير مطلق (2000): موسوعة المعارف المصورة، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى، ص 424.

13- إلين.م. ويبر (2010): دليل تعليم القـراءة الفعالـة ومسـاراتها: ترجمـة فتحي عـلى يـونس، الجمعيـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة، مجلـة القـراءة والمعرفة، العدد (99)، يناير، ص ص 20-22.

14- أمانى حلمى عبد الحميد (2008): فعالية برنـامج مقـترح في الحـديث النبوى الشريف على تنمية مهـارات الاسـتماع لـدى تلميـذات الصـف الثاني المتوسط وتحسـين اتجاهـاتهن لمحبـة النبـي صـلى الله عليـه وسـلم والاقتداء به في حياتهن، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلـة القـراءة والمعرفة، العدد (74)، يناير، ص ص 85- 151.

15- أمانى سعيدة سـيد (2011): علـم الـنفس التربـوي، القـاهرة، مكتبـة الأنجلو المصرية.

16- أمل محمـود عـلى (2007): "فاعليـة اسـتراتيجية مقترحـة قائمـة عـلى الذكاءات المتعددة لتدريس القـراءة في تنميـة مهـارات الفَهـم القرائـي والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى"، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

17- أنــور ريــاض عبــد الــرحيم، الســبيعى (2000): مهــارات الــتعلم والاستذكار، ط2، الدوحة، دار الثقافة.

18- إيمان فتحي أحمد (2006): "مناهج اللغة العربية في المرحلـة الإعداديـة دراسة: تحليل، ونقـد، وتطـوير في ضـوء نظريـات: اللغـة، والعرفـان، والتعليم"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

19- أيمن يوسف حجازى (2008): "فعاليـة اسـتخدام اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى تلاميذ

الصف السادس الأساسي بفلسطين"، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

20- بثينة محمد بدر (2006): أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، مجلة مستقبل التربية العربية، تصدر عن المركز العلمي للتعليم والتنمية (أسد)، العدد (41)، أبريل، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ص ص389-442.

21- بدر محمد العدل (2001): "فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

22- بدوى أحمد محمد (2010): فاعلية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات القراءة الصامتة والتعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء (1)، العدد (105)، يوليو، ص ص 89-131.

23- بشرى إسماعيل (2004): المرجع في القياس النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

24- بليغ حمدي إسماعيل (2008): "فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب واستخدام هذه الاستراتيجيات والكفاءة اللغوية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي (اللغة العربية والتربية الدينية) بكلية التربية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

25- ثريا محجوب محمد (2000): برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (2)، ديسمبر، ص ص71-100.

26- ثناء عبد المنعم رجب (2004): أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (30)، يناير، ص ص 13-58.

27- ________________ (2009): برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعليته في تنمية الفهم القرائي، والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (144)، مارس، ص ص45-93.

28- جابر عبد الحميد جابر (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم – سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر، القاهرة، دار الفكر العربي.

29- جمال سليمان عطية (1999): "فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

30- ________________ (2005): تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر

العلمي السابع عشر- مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الثالث، 26- 27 يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

31- ــ

ــــــــــــ (2006): فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (2)، السنة الحادية والعشرون، ص ص 219-252.

32- جمال مصطفى العيسوي، محمد عبيد الظنحانى (2006): تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(114)، يونيو، ص ص105-158.

33- حاتم حسين البصيص (2007): "فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

34- حامد عمار (2004): العرب وجامعاتهم رؤية مستقبلية، مجلة العربي، العدد (551)، الكويت، أكتوبر.

35- حسن سيد شحاتة (1996): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

36- ـــ

ـــــــــــــ (2008): استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

37- حسن شحاتة، زينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

38- حسن عمران حسن (2010): فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (26)، العدد (1)، يناير، ص ص336-386.

39- حسنى عبد الباري عصر (1999): قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

40- ـــ

(2005): فنون اللغة العربية، تعليمها وتقويم تعلمها، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

41- حسنى عبد الحافظ محمد (2008): أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (82)، سبتمبر، ص ص 81-103.

42- حنان أحمد محمد (2013): تطوير منهج القراءة فى المرحلة الإعدادية فى ضوء معايير اللغة العربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

43- خالد فاروق الهوارى (2002): "أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

44- خضر عبد الله تايه، حمدة حسن السليطى (2002): خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بقطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد (143)، السنة الحادية والثلاثون، ديسمبر، ص ص100-133.

45- داليا خيري عبد الوهاب (2011): أثر برنامج تدريبي قرائي في مهارات الاستذكار ودافعية الانجاز الأكاديمي وما وراء الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، الجزء (2)، العدد (71)، أبريل، ص ص35-122.

46- راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادى (2005): المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

47- رانيا محمد هلال (2007): "فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

48- رجب سعد السيد (2002): العقرب!، مجلة العربي. تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد (526)، سبتمبر، ص ص 155-157.

49- ر.ج . مارزانو، د.ج بيكـرنج، ج.ج.بلاكبـورن، ر.س.برانـت، س. أ. موفت (1998): أبعاد التعلم، دليل المعلم، ترجمة: جـابر عبـد الحميـد جابر، صفاء الأعسر، نادية شريف، القاهرة، دار قباء للطباعـة والنشـر والتوزيع.

50- ر.ج . مارزانو، د.ج بيكـرنج، ج.ج.بلاكبـورن، ر. س.برانـت، س. أ. موفت (2000): أبعاد التعلم، بناء مختلـف للفصـل الـدراسي، ترجمـة: جابر عبد الحميد جابر، صفاء الأعسر، نادية شريف، القاهرة، دار قبـاء للطباعة والنشر والتوزيع.

51- رحاب محمد عليوة (2010): فعالية التـدريب عـلى اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع في اللغـة العربيـة لـدى تلاميـذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، مجلة علمية دورية محكمـة، جامعـة بنها، المجلد (20)، العدد (81)، يناير، ص363.

52- رشا يحيى عبد الحليم (2010): فعالية برنامج مقترح قائم على التكامل بين الاستماع والقراءة فى تنمية مهارات التواصل اللغوى والتفكير الناقد فى اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

53- رشدي أحمـد طعيمـة (1998): الأسـس العامـة لمنـاهج تعلـيم اللغـة العربية، إعدادها – تطويرها – تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي.

54- رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (2000): تدريس اللغـة العربيـة فى التعليم العام، نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربى.

رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبى (2006): سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربي.

55-روزى هارلو، سالي مورجان (2008): ترجمة: إدارة النشر والترجمة بنهضة مصر، الطاقة والكهرباء، إبريل. القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ص42.

56- ريم أحمد عبد العظيم (2008): "فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

57- ريما وجيه حامد (2011): "فعالية برنامج للقراءة الوظيفية القائم على البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والسرعة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية في فلسطين"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

58- زكريا إسماعيل (2005): طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

59- زكى على سويلم، عبد الحميد رجب، عبد الحكيم نعناع، عبد السميع محمد السنباطى (2006-2007): المطالعة والنصوص للصف الأول الإعدادي، الأزهر الشريف، قطاع المعاهد الأزهرية، ص ص50 -61.

60- ________________(2007-2008):
المطالعة والنصوص للصف الثاني الإعدادي، قطاع المعاهد الأزهرية، الأزهر الشريف، القاهرة، ص52-53.

61- زيزى إبراهيم أحمد (2008): ما وراء المعرفة وعلاقتها بالاستراتيجيات المفضلة في حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

62- زينب حسن نجم (2005): أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الأول المتوسط، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (46)، ص ص 115- 145.

63- سامية الأنصاري، حلمي الفيل (2009): ما وراء معرفة الذكاء الوجداني، سلسلة آفاق جديدة في تنمية التفكير الإيجابي (2)، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

64- سعد عبد الرحمن (2003): القياس النفسي- النظرية والتطبيق، ط4، القاهرة، دار الفكر العربي.

65- سعيد عبد العزيز (2009): تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، الإصدار (2)، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

66- سعيد عبد الله لافى (2008): الترابطات اللغوية: استراتيجية بنائية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (133)، مايو، ص ص 61-113.

67- ______________________________
(2012): تنمية مهارات اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب.
68- شحاتة محروس طه، شاكر عبد العظيم محمد (2007): فعالية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (40)، ديسمبر، ص ص 75- 125.
69- صفوت فرج (2007): القياس النفسي، ط6، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
70- صلاح أحمد الناقة، إبراهيم سليمان شيخ العيد (2009): مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(89)، إبريل، ص ص85-110.
71- صلاح أحمد مراد (2000): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
72- صلاح أحمد مراد، أمين على سليمان (2005): الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، ط2، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
73- صلاح الدين محمود علام (2006): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
74- عاطف جابر طه (2010): تنمية مهارات الذاكرة، ثلاثون نصيحة لتنشيط ذاكرتك، الإسكندرية، الدار الجامعية.

75- عبد الحميد زهري سعد (2009): فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفَهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (143)، فبراير، ص ص123-168.

76- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (2000): فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (2)، ديسمبر، ص ص 189-241.

77- عبد الرازق مختار محمود (2008): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره على تنمية الطلاقة اللغوية والتحصيل لدى طلابهم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (139)، أكتوبر، ص ص239-289.

78- عبد الرحمن الهاشمي، قطنة أحمد مستريحي (2008): أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة الطفولة العربية، مجلة فصلية تصدرها المنظمة الكويتية لتقدم الطفولة، العدد (35)، يونيو، ص ص8-45.

79- عبد الرحمن عبد على الهاشمي، فائزة محمد فخري (2005): تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

80- عبد الرحيم عباس أمين (2001): "برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الفهم الإبداعي في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

81- عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، وليد أحمد مراد، شافي فهد المجبوب (2011): استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، المجلد التاسع عشر، الجزء (1)، يوليو، ص ص 1-52 .

82- عبد العليم إبراهيم (1996): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط16، القاهرة، دار المعارف.

83- عبد الفتاح حسن البجة (2005): أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط2، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.

84- عبد الكريم سليم الحداد (2006): فعالية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، مجلة جامعة دمشق للعلوم والتربية، مجلة علمية محكمة دورية، المجلد (22)، العدد (1)، ص ص153-179.

85- عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر (2008): أثر تدريس القراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة لأبحاث الدماغ في تنمية عمليات الفهم القرائي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجزء (2)، العدد (138)، سبتمبر، ص ص133-178.

86- عبد المجيد سيد، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش (1996): التقويم التربوي، الأسس والتطبيقات، القاهرة، دار الأمين للنشر والتوزيع.

87- عبد المنعم أحمد بدران (2008): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكفاءة اللغوية، كفر الشيخ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

88- على أحمد مدكور(1997): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

89- ________________ (2002): تدريس فنون اللغة العربية، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي.

90- على سعد جاب الله (2007): تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، مصر الجديدة، إيتراك للنشر والتوزيع.

91- على سعد جاب الله، سيد فهمي مكاوي، ماهر شعبان عبد الباري (2011): تعليم القراءة والكتابة، أسسه وإجراءاته التربوية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

92- على سعود حسن (1998): أساليب تعليم مهارة الاستماع في اللغة الانجليزية في غرفة الصف بجامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد (14)، العدد (3)، ص235.

93- على عبد السميع قورة، سيد محمد السيد سنجي، وجيه المرسى أبو لبن (2011): مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء (2)، العدد (75)، يناير، ص ص1-61.

94- على عبد العظيم سلام (2004): استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي، والجنس، ونوع النص، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء (1)، العدد (123)، يناير، ص ص179-218.

95- على ماهر خطاب (2001): القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

96- على مدكور (1990): مهارات الاستماع وأثرها في التعبير التحريري لتلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، مجلة دراسات تربوية، المجلد الخامس، الجزء (24)، القاهرة، ص ص 32-71.

97- عمرو كمال أحمد (2009): "فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

98- غيداء بنت على صالح (1431-1432): "أثر استخدام استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

99- فاطمة محمد المطاوعة (2000): أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، دراسة تحليلية تقويمية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة التاسعة، العدد(18)، يوليو، ص ص 27-57.

100- فايزة السيد عوض، محمد السيد أحمد (2003): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة

والوعي بـما وراء المعرفـة في النصـوص الأدبيـة لـدى طـلاب المرحلـة الثانوية، القاهرة، بحوث ودراسـات المـؤتمر العلمـي الثالـث الجمعيـة المصرية للجمعيـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة، القـراءة وبنـاء الإنسـان، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شـمس، (12-13) يوليـو، ص ص 55-101.

101- فتحي أبو شعيشع (1987): مهارات الاسـتماع لـدى تلاميـذ المرحلـة الإعدادية بالأزهر، تحديدها، قياسها، علاقتها ببعض المتغيرات، رسـالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

102- فتحي عبد الرحمن جروان (2002): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر.

103- فهد بن عبد العزيز أبانمي (2010): فاعلية اسـتراتيجية (مـاذا أعـرف ؟- ماذا أريد أن أعرف؟- ماذا تعلمت؟) في تنميـة مهـارات اسـتيعاب الحديث لـدى تلاميـذ الصـف السـادس الابتـدائي بمدينـة الريـاض، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العـدد (100)، فبراير، ص ص 133-171.

104- فهد بن على العليان (2005): استراتيجية K.W.L في تـدريس القـراءة مفهومها، إجراءاتها، فوائدها، مجلة كليات المعلمين، وكالة وزارة التربية والتعليم بكليـات المعلمـين، المملكـة العربيـة السـعودية، المجلـد (5)، العدد (1)، مارس، ص ص 24-63.

105- فهيم مصطفى (1999): مهارات القـراءة، قيـاس وتقـويم مـع نـماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المـدارس الابتدائيـة، القـاهرة، مكتبـة الـدار العربية للكتاب.
106- فؤاد البهى السـيد (2006): علـم الـنفس الإحصـائى وقيـاس العقـل البشرى، القاهرة، دار الفكر العربى.
107- فؤاد حسن حسين (2002): أسـاليب وطـرق تـدريس اللغـة العربيـة وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السـلوكية، ط2، عـمان، دار المنـاهج للنشر والتوزيع.
108- فـؤاد عبـد الله عبـد الحـافظ (2007): فاعليـة اسـتخدام اسـتراتيجية التساؤل الذاتي الموجـه في تـدريس القـراءة عـلى تنميـة الفهـم القرائـي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربيـة بـالفيوم، العدد (7)، نوفمبر(إصدار خاص)، ص ص 101-165.
109- فـوزى الشربـينى، عفـت الطنـاوى (2006): اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة بـين النظريـة والتطبيـق، المنصـورة، المكتبـة العصريـة للنشرـ والتوزيع.
110- كريستين زاهر حنا (2010): "فاعلية استخدام إستراتيجيتي المسـارات المتعددة ومراقبة الفهم في تنمية مستويات الفهـم القرائـي لـدى تلاميـذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
111- كريمان بدير، إميلى صادق (2000): تنميـة المهـارات اللغويـة للطفـل، القاهرة، عالم الكتب.

112- ماجد محمد مصطفى (2009): "تقويم مقرر القراءة والنصوص الأدبية في ضوء ميول التلاميذ ومستويات الفهم القرائي في المرحلة الأساسية العليا بفلسطين"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

113- مارى هارتلى (2009): فن الاستماع للآخرين، القاهرة، دار الفاروق للاستشارات الثقافية.

114- ماهر شعبان عبد الباري (2010): استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

115- مبارك عبد الرحمن الدوسرى (2009): معامل Black نسبة الكسب المعدل لبلاك- ودرجات الحرية، متاح فى: (آخر زيارة بتاريخ16/ 1/ 2013): http://www.maktoobblog.com

116- مجدي عزيز إبراهيم (2004): موسوعة المعارف التربوية، الجزء (4)، الحروف من (ع إلى م)، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

117- ________________ (2004): موسوعة التدريس، الجزء الخامس (م-ى)، القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

118- ________________ (2004): موسوعة المعارف التربوية، الجزء الخامس، الحروف من (م إلى ى)، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

119- ________________ (2009): معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.

120- مجمع اللغة العربيـة (1997): المعجـم الـوجيز، طبعـة خاصـة بـوزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

121- محسن على عطية (2006): الكافي في أسـاليب تـدريس اللغـة العربيـة، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

122- ________________ (2008): مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

123- محمد أبو زهرة (2010): برنامج قائم علي بعض استراتيجيات مـا وراء المعرفة " النمذجة " لعلاج أخطاء الكتابة لدي تلاميذ الحلقة الإعدادية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التـدريس، مجلـة دراسـات فى المنـاهج وطرق التدريس، جزء (1)، العـدد (165)، ديسـمبر، ص ص 117- 152.

124- محمد أحمد عويس (1999): بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتـوراه، معهـد الدراسـات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

125- محمد السـيد أحمـد (2007): فاعليـة برنـامج مقـترح لتنميـة مهـارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مـدخل التواصـل اللغـوي، الجمعيـة المصرـية للقـراءة والمعرفـة، مجلـة القـراءة والمعرفة، العدد (63)، فبراير، ص ص 45- 116.

126- ________________ (2009): فعالية استراتيجيتين مـن اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة في تنميـة التحصـيل والتفكير الناقد والاتجاه نحـو القواعـد النحويـة لـدى تلاميـذ المرحلـة

الإعدادية، الجمعية المصرية للقـراءة والمعرفـة، مجلـة القـراءة والمعرفـة، العدد (96)، أكتوبر، ص ص 161-202.

127- محمد السيد على (2010): مصـطلحات في المنـاهج وطـرق التـدريس، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

128- ______________ (2011): موسوعة المصـطلحات التربويـة، عـمان، دار المسـيرة للنشرـ والتوزيـع والطباعة.

129- محمد جابر قاسـم، كريمـة مطـر المزروعـى (2009): فاعليـة حلقـات الأدب فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب المرحلة الإعداديـة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القـراءة والمعرفـة، العـدد (86)، يناير، ص ص59- 87.

130- محمد جابر محمد (2008): "فعاليـة طريقـة المناقشـة الموجهـة في تنميـة مهارات الفَهم القرائـي للنصـوص القرآنيـة للصـف الأول الثـانوي"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

131- محمد حسن المرسى (2005): من قضايا تعلـيم اللغـة، دميـاط، مكتبـة نانسي.

132- ______________ (2012): المفاهيم والمصطلحات التربوية دعوة لإعادة القراءة والتأمل، المؤتمر العلمى الثانى عشر للجمعية المصرية للقـراءة والمعرفـة، تحـديات تعليم القراءة فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيـة، المجلـد الثانى، كلية التربية، جامعة عين شمس، يوليو، ص ص 217-225.

133- محمد حسن المرسى، سمير عبد الوهاب (2005): قضايا حول تعليم العربية، دمياط، مكتبة نانسي.

134- محمد حسين على (2011): "فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

135- محمد رجب فضل الله (2001): مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة تحليلية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة،العدد (7)، يوليو، ص ص77-133.

136- محمد رضوان الداية، محمد جهاد جمل (2004): اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، العين، دار الكتاب الجامعي.

137- محمد زين العابدين على (2003): "فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي"، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

138- محمد سيد أحمد (2011): أثر استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والتفكير الناقد بمقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

139- محمد سيد بركة (2003): النص المجهول للطهطاوي ! نهاية الإيجاز، مجلة العربي، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد 534، مايو. ص ص 54- 57

140- محمد صلاح الدين على (1983): تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، ط4، الكويت، دار القلم.

141- ـــــــــــــــــــــــــــــــ (1998): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

142- محمد عبد الحليم محمد (2005): فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء، المجلة العلمية بكلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد (47)، يناير، ص ص 249-388.

143- محمد عبيد الظنحانى (2011): فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

144- محمد على الخولى (1998): الاختبارات التحصيلية، إعدادها وإجراؤها وتحليلها، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

145- محمد على الملا (1995): اللغة العربية رؤية علمية وبعد جديد، القاهرة، مكتبة نهضة الشرق.

146- محمد كشاش (2007): تعلمية الاستماع بين الفطرية والنظرية والتطبيق، مجلة التربية، السنة السادسة والثلاثون، العدد (162)، سبتمبر، ص ص 130-152.

147- محمد لطفي جاد (2003): فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (22)، مايو، ص ص 15-50.

148- ________________________

(2005): فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كليات التربية بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (3)، يوليو، ص ص 53- 93.

149- محمد محمود محمد (2007): فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (70)، سبتمبر، ص ص 153-216.

150- محمود جلال الدين سليمان (2001): فعالية التدريب على استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، المجلة العلمية بكلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد (37)، يوليو، ص ص105-141.

151- محمود سلامة الهايشة (2004): اقتصاد المعرفة أحد صور العولمة، مجلة العربي، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد (551)، أكتوبر، ص168.

152- محمود فندى العبد الله (2007): أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، إربد، عالم الكتب الحديث.

153- مراد على عيسى سعد (2005): "فعالية برنامج في ضوء نموذج دن لأساليب التعلم في تحسين الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى ضعيفي القراءة من تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

154- مرضى بن غرم الله الزهرانى (2008): فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجزء (1)، العدد (140)، نوفمبر، ص ص201-256.

155- مروان أحمد السمان (2010): "فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

156- مروة أحمد عبد الحميد (2011): "فاعلية الأنشطة الاستماعية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

157- مسعود ضاهر (2003): أتيت لتحكم لا لتقتل، مجلة العربي. تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد (539)، أكتوبر، ص 210.

158- مصطفى إسماعيل موسى (2001): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفَهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (1)، 11- 12 يوليو.

159- ______________ (2003): الاتجاهات الحديثة في التكامل بين الاستماع والقراءة في تعلم اللغة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مجلة دورية ربع سنوية، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (16)، العدد (4)، أبريل، ص ص1-67.

160- مصطفى رسلان (2005): تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

161- مصطفى محمود أبو بكر، عبد الله بن عبد الرحمن البريدي (2007-2008): الاتصال الفعال، مدخل استراتيجي سلوكي لجودة العلاقات في الحياة والأعمال، الإسكندرية، الدار الجامعية.

162- منى إبراهيم اللبودى (2006): فاعلية استراتيجية لتدريس الاستماع بالتكامل مع القراءة في الصف الرابع الابتدائي، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد (1)، يوليو، ص ص205-260.

163- ـــ أ(2011)
: إنشاء وتدريج بنك أسئلة لقياس مهارات الفهم القرائي لـدى طـلاب المرحلة الثانويـة، الجمعيـة المصرـية للمنـاهج وطـرق التـدريس، مجلـة دراسات في المناهج وطـرق التـدريس، العـدد (173)، أغسـطس، ص ص 15-53.

164- ـــ ب (2011):
مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانويـة في ضوء متغيرات الاختبار، الجمعية المصرية للمنـاهج وطـرق التـدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (176)، نـوفمبر، ص ص107-140.

165- نـاصر بـن عـلى بـن محمـد (2011): المنـاهج الدراسـية تخطيطهـا واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ندوة: " المناهج الدراسية: رؤى مستقبلية"، المنعقدة في الفترة ما بين 16- 18 مارس 2009 كلية التربيـة، جامعـة السـلطان قـابوس متـاح في (أخـر زيـــــــــــــــــــــــــــــــارة،2/ 1/ 2011):
http://www.squ.edu.om/Portals/21/research.pdf

166- نايل يوسف سيف، عبد الرازق مختار محمود (2009): تأثير إضـافة مـا وراء المعرفة إلى قصص الأطفال في تنميـة مهـارات التفكـير ومهـارات الاسـتماع لـدى أطفـال المرحلـة الابتدائيـة، الجمعيـة المصرـية للقـراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (87)، فبراير، ص ص 229-258.

167- نبيل عبد الهادي، عبد العزيـز أبـو حشـيش، خالـد بسـندى (2003): مهارات في اللغة والتفكير، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

168- نجلاء محمد على (2010): فن تدريس اللغة العربية، الإسـكندرية، مـا هي للنشر والتوزيع.

169- نجلاء يوسف يوسـف حـواس (2004): "تقـويم مهـارات الاسـتماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، رسـالة ماجسـتير، كليـة التربيـة ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

170- ________________________ (2010):

برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنميـة مهـارات الاسـتماع الناقد والميل نحو التعليم الإلكتروني لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، القـاهرة، الجـزء (1)، العدد (107)، سبتمبر، ص ص93-139.

171- نورا محمد أمين (2011): فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة عـلى النظريـة البنائية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلـة الإعداديـة، مجلة البحث فى التربية، كلية البنات للآداب والعلـوم والتربيـة، جامعـة عين شمس، الجزء (4)، العدد (12)، ص ص 1481- 1516.

172- هدى محمد إمام (2005): اتجاهات البحوث التربويـة في تعلـيم اللغـة العربية في المرحلة الابتدائية والتوجهـات المسـتقبلية، دراسـة تقويميـة، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعياريـة، 26-27 يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد (2).

173- هدى مصطفى محمد (2008): برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعي وأثره في مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (80)، يوليو، ص ص 37-63.

174- ________________ (2011):

فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (167)، فبراير، ص ص137-184.

175- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم (أكتوبر2009): نواتج التعلم وخرائط المنهج، القراءات الإثرائية، إدارة التدريب.

176- وحيد السيد حافظ (2008): فاعلية استخدام التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (74)، يناير، ص ص 153-228.

177- وائل ذكى محمد (2007): "فاعلية سرد القصص في تنمية مهارات الاستماع الاستيعابي والناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث العربية، جامعة الدول العربية.

178- وزارة التربية والتعليم (2003): المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد (2)، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.

179- ـــ (2009 - 2010): دليل المعلم، اللغة العربية، الفصل الدراسي الأول والثاني.

180- ـــ (2011): دليل المعلم فى التقويم الشامل لمرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها (الابتدائية والإعدادية)، قطاع الكتب، مطابع روز اليوسف.

181- ـــ (2010): المناهج التعليمية، مصفوفات، متاح في (آخر زيارة بتاريخ 26/ 12/ 2010م):

http://manahg.moe.gov.eg/array.aspx

182- وليم عبيد (2000): المعرفة وما وراء المعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (1)، يوليو، ص ص 1-9.

183- ياسر الحيلوانى (2003): تدريس وتقييم مهارات القراءة، الإمارات العربية المتحدة، العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

184- ياسر محمد على (2001): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

185- يسرى أحمد سيد (2005): "فعالية برنامج تدريبي مقترح في ما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى ذوى صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

1. -178Abdel Hafez, A., (2006): The Effect of Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing Listening and Reading Comprehension of first year EFL Students, A thesis submitted for the M a degree in Education, Faculty of Education, Minia University
2. -179Abou Hadid, A. (2000): The Effectiveness of the Cognitive and Metacognitive strategies on developing secondary school student's receptive skills, ph. D, Dissertation. Women, s College, Ain shams university.

a. Al-Shaye Shaye, S. (2002): "The Effectiveness of Metacognitive Strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students Kuwaiti high schools ", PH.D, D.A.I, Ohio University, vol. 3, No.8 (A), p165. AAT3062144
b. Arrnoutes, CIA, Vandem, B.K. And Brondgru Wel, S.(1998): Effects of listening comprehension training on listening and reading, Journal of special education, No.32.
c. Bryan, J. (1998): K-W-W-L: Questioning the Known, The Reading +Teacher, Vol. 51, No. 7, Aprl, pp 618-620.
d. Burns, P, M :(1994) .The effect of the K-W-L reading strategy of fifth-graders' reading comprehension and reading attitude, Ph.D., Temple University, 144 pages.
e. Carr, E. & Ogle, D. (1987): K-W-L-Plus: A Strategy for comprehension and summarization. Journal of Reading, Vol. 30, No., 7, pp. 626-631.

3. Conner, J. (2003). Instructional Reading Strategy: KWL (Know, Want to Know, Learned). Available at: (last visited 22/10/2011): http://www.indiana.edu/~1517/KWL.htm
4. Conner, J. (2006): Monitoring Comprehension, Available at: last visited (22/10/2011): http://www.indiana.edu/~l517/monitoring.htm l.

5. Costa, S.R. (1994): Limited reading proficient students in tow types of cooperative groups for reading instruction, PH.D., Fordham University, 385 pages ; AAT 9511231.
6. Cuesta College,)2013(: Reading comprehension, to read is to escape the bounds of your existence! Available at: last visited,7/2/2013): http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/301.HTM
7. Dadour, E. M. (2003): New Perspectives on the Teaching of Listening, Association of Arab Universities. Journal for Education and Psychology Faculty of Education, Damascus University, Vol, 1, NO.3, 12-68
8. Drew, Margaret E. (1995): Effects of the K.W.L plus Strategy on College Development Reader's Recall of Expository Text, unpublished Doctoral Dissertation, Southern Illinois University.
9. Durning, J & .Matyasec, M :(1999) .Improving Student Achievement through Alternative Assessments :Master action research project Saint Xaviar University, ED.ERIC, (ED435659.(
10. El-Koumy, A. (2004): Metacognition and Reading Comprehension, Cairo, the Anglo Egyptian Bookshop Available at: (last visited, 4/1/2011): http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download؟
11. El Marsafy, Azza, A. (2002): Implementing metacognition strategies to enhance comprehension, the Non Specialized EFL Teachers Reading awareness and interests, Journal of Education, Zagazig University, no, 40,283-363.
12. Ferguson, J. C :(2001) .Effects of metacognitive strategy instruction on sixth grade students' content reading comprehension ,Ed. D, Boston University, 134 pages; AAT 3001494
13. Francine, T. Mark, B. & Richard. C. (2000): Concept Mapping Effects on Science Content Comprehension of Low-Achieving Inner-City Seventh Graders,

Remedial and Special Education, Volume21, number 6, pp 21-356
14. Gregory A.C. & ET all (2007): Home Language Acquisition and Retention for Young Children with Special Needs, Young Exceptional Children volume 11 number 1. DOI: 10.1177
15. Livingston, J.A. (1997): "Metacognition: an Overview", Available at :(last visited11/7/2011): http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm
16. Livingston, J. A. (2003): Metacognition: An Overview. Reports - Descriptive (ED474273) ", Available at: (last visited 15/8/2011): http://www.Eric.ed.gov
17. Lorrie A. Shepard,(2000): The Role of Assessment in a Learning Culture, Educational Reasercher, Vol. 29,No.7, pp. 4-14
18. Mac Yin Mee, (1990): Teaching Listening – An Over view, the English teacher Vol XIX, University of Malaya. Available at: (last visited 17/10/2011): http://www.melta.org.my/ET/1990/main6.html
19. Mattar, H. M. (2006): Use of some teaching strategies to enhance reading comprehension and written the response to text, Ph.D, faculty of education, Zagazig University.
20. Mayar, M. V. (1993): Effects of Two Comprehension Monitoring Strategies on the Metacognitive Awareness and Reading Achievement of Third and Fifth Grade Students. ERIC. (ED364840(
21. Mikael, N. Z. (2006): L´éfficacité de quelques activités periscolaires sur le développement de la compétence d´écoute chez les élèves de première année préparatoire, du grade de magistère, institut d´Etudes pédagogiques, Université du Caire.
22. Molly, M. (1994): Using KWL to Introduce Inquiry Prepared for Museum Experiences Introducing Inquiry to teachers, the Franklin Institute Philadelphia, PA, ASTC Annual conference Portland, Oregon, October 16, Available at: (Last

visit18/1/2011):http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/lifescienceinquiry/usingkwl.html

23. Ogle, D. (1986): K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text, the Reading Teacher, and Vol. 39. No Feb. pp. 564-570
24. Piper, S. (1992): Meta-cognition skills, Reading comprehension intervention program for sixth grade studies, Dissertations/Theses -Practicum Papers; Tests/Questionnaires. Eric. Ej54009.
25. Ruetz, Nancy(1997): Communication Improving Reading , Writing Speaking and Listening Skills In the work Place , Instructor's Guide, Work Place Education Project, Wayne State University, p47.
26. Saad El-din, A. (1993): The Effect of Meta Cognitive Strategies in Enhancing Reading Comprehension Among Prospective Teachers of English , ph. D Thesis , Faculty of education , Al-azhar University
27. Sayed, O,M. (2005): The Effect of A Training Program Based on Questioning Strategies on Developing Listening Comprehension of Primary Education, English Majors in Minia Faculty of Education, Master Of Science, Faculty of Education, Minia University.
28. Shelley, Anne Crout ؛And Others (1997): Revisiting the K-W-L: What We Knew; What We Wanted to Know; What We Learned, Reading Horizons, ERIC, v37 n3 p233-42.
29. Snow, C. (2002): Reading for Understanding: Toward on R & D program in Reading Comprehension, Rand: Santa Monica.
30. Sombat., T. & Rungrawee. S. (2009): Effects of 7-E, KWL and Conventional Instruction on Analytical Thinking, Learning Achievement and Attitudes toward Chemistry Learning, Journal of Social Sciences 5(4): 279-282, ISSN 1549-3652
31. Soliman, E. R. (2007): The Effect of Using the Integrated Strategy on Developing Some Listening Skills in English Language for Secondary Stage

Students, M.A Degree in Education, Institute of Educational studies, Cairo University

32. Stahl, D. & Katherine, A. (2003): The effects of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers, Ed.D. University of Georgia, AAT0805076.
33. Szabo, S. (2006): KWHHL: A Student-Driven Evolution of the KWL, American Secondary Education, Vol. 34, No. 3 (Summer), pp. 57-67
34. Witherspoon, F., (:(1996The Effects of Metacomprehension strategy instruction on students' reading achievement and metacomprehension strategy awareness, Ph.D, The University of Alabama, 112 pages.
35. Wolvin, A.D. & Coakley, C. G. (2000): Listening Education in the 21st Century. International Journal of Listening, v14, p143-152
36. -218Yore, D. & Madge, T. & Tom O. (1998): Index of Science Reading Awareness: An Interactive - Constructive Model, Test Verification, and Grades 4-8 Results. Journal of Research in Science Teaching, v35 n1 p27-51 Jan.
37. –219Zhang, F. (2010): The Integration of the Know-Want-Learn (KWL) Strategy into English Language Teaching for Non-English Majors1, Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly), Soochow University, Vol. 33, No. Aug, 4.